

# LA FORMACION PERMANENTE DEL PROFESORADO EN LOS PAISES DE LA CEE



FRANCESC IMBERNON (COORD.)

JOSÉ GIMENO SACRISTÁN

FIorenzo Alfieri

R. Bolam

RAYMOND LALLEZ

**ice**

Universitat de Barcelona

**HORSORI**

EDITORIAL

# **MODELOS Y ESTRATEGIAS EN LA FORMACION PERMANENTE DEL PROFESORADO EN LOS PAISES DE LA CEE**

*Este Volumen recoge Ponencias  
presentadas en las Jornadas  
organizadas por el Departamento de  
Didáctica y Organización Escolar de la  
Universitat de Barcelona los días 28, 29  
y 30 de marzo de 1990*

## **Comisión Organizadora:**

Cristina Alonso  
Vicenç Benedito  
Roser Boix  
Saly Camacho  
Albert Cots  
Otilia Defis  
Francesc Imbernon  
Rosa Laffitte  
Núria Pérez de Lara

La formación permanente  
del profesorado en los  
países de la CEE



COLECCIÓN SEMINARIOS Nº 24

---

Francesc Imbernon (Coord.)  
José Gimeno Sacristán  
Fiorenzo Alfieri  
R. Bolam  
Raymond Lallez

LA FORMACIÓN PERMANENTE  
DEL PROFESORADO EN LOS  
PAÍSES DE LA CEE

ICE / HORSORI  
UNIVERSITAT DE BARCELONA

---



*Este volumen recoge las ponencias presentadas en las Jornadas organizadas por el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Barcelona los días 28, 29 y 30 de marzo de 1990.*

Colaboración: Roser Boix  
Virginia Ferrer

*Primera edición: Abril, 1993*

*Esta publicación ha tenido el soporte de la División de Ciencias de la Educación y el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Barcelona*

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización de los titulares del «Copyright», bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamo público

© I.C.E. de la Universitat de Barcelona  
C/ Dels Àngels, 18. Barcelona  
© Francesc Imbernon (Coord.)  
© José Gimeno Sacristán  
© Fiorenzo Alfieri  
© R. Bolam  
© Raymond Lallez

Editado por: EDITORIAL HORSORI  
Apartado de Correos 22.224 – Barcelona

Diseño: Clemente Mateo  
Depósito Legal: 5375-1993  
I.S.B.N.: 84-85840-21  
Impreso en España  
Impreso en Libergraf, S.A. – Constitución, 19 – 08014 Barcelona

## Índice

PRESENTACIÓN. <i>Vicenç Benedito</i> .....	7
AUTONOMÍA Y DEPENDENCIA EN LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO. REFLEXIONES ALREDEDOR DE UNAS JORNADAS. <i>Francesc Imbernon</i> .....	11
LA FORMACIÓN PERMANENTE DE LOS MAESTROS Y PROFESORES DE ENSEÑANZA SECUNDARIA EN FRANCIA. <i>Raymond Lallez</i> .....	19
CONCIENCIA Y ACCIÓN SOBRE LA PRÁCTICA COMO LIBERACIÓN PROFESIONAL DE LOS PROFESORES. <i>José Gímeno Sacristán</i> .....	53
MODELOS Y ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN PERMANENTE DE PROFESORES EN LA COMUNIDAD EUROPEA: EXPERIENCIA EN INGLATERRA Y GALES. <i>R. Bolam</i> .....	93
NUEVOS PROGRAMAS Y DISPOSICIONES PARA LA ENSEÑANZA ELEMENTAL EN ITALIA: UN PLAN QUINQUENAL DE FORMACIÓN DE MAESTROS. <i>Fiorenzo Alfieri</i> .....	127

---

# Presentación

*Vicenç Benedito*

Director del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la  
Universidad de Barcelona

El Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Barcelona, para mejor funcionamiento docente e investigador, está organizado en grupos de trabajo en función de ámbitos disciplinares definidos. Cada grupo actúa con una cierta autonomía organizativa y de acción a partir de diferentes criterios y objetivos. Entre los grupos más activos está el de Formación del Profesorado que integra a diferentes profesores, ayudantes y alumnos de doctorado, bajo la coordinación del profesor Francesc Imbemon.

Una de las iniciativas del grupo fue la de organizar unas jornadas sobre *Modelos y estrategias en la formación permanente del profesorado en los países de la CEE*, que tuvieron lugar del 28 al 30 de marzo de 1990. Las Jornadas tenían el objetivo fundamental de ser una reunión de expertos, para tratar el tema de la Formación del Profesorado de los niveles no universitarios, en diversos países y zonas de Europa, buscando en el intercambio y la discusión, nuevos elementos de reflexión para mejorar la formación del profesorado en el marco de la Reforma del Sistema Educativo en que se encuentra inmerso nuestro país.

Se adoptó el sistema de ponencias que presentaron expertos de diferentes países. Dichas ponencias servían de punto de referencia para la discusión en grupos de trabajo que posteriormente debatían con el ponente los puntos más interesantes, discutibles y conflictivos. Las Jornadas se completaron con una mesa redonda a la que fueron invitados los responsables de la formación permanente del MEC, Cataluña, Andalucía y País Vasco que discutieron los planes e iniciativas de formación permanente respectivos, lo cual permitió una visión comparativa y una

confrontación de gran interés para los asistentes. Las Jornadas tuvieron un gran éxito con participación de especialistas de todo el estado español.

El material de las Jornadas y los problemas planteados han servido para animar las discusiones del grupo de trabajo, así como para iniciar algunas investigaciones y potenciar el ámbito de la formación del profesorado en el seno del Departamento de Didáctica y Organización Escolar.

Una de las finalidades era la de difundir los principales documentos de trabajo de las Jornadas. Aunque con cierto retraso presentamos esta publicación que incluye unas interesantes reflexiones generales del coordinador de las Jornadas, profesor Imbernón, y las cuatro ponencias de: Lallez, Bolam, Alfieri y Gimeno Sacristán.

El profesor Imbernón muestra en su trabajo, con concisión, la evolución del tema de la formación permanente diferenciando la etapa anterior al 70 y la que va hasta hoy, que a su vez la subdivide en la década 70/80 y 80/90 «grosso modo». Muestra como ha evolucionado la concepción e importancia de la formación permanente en el sistema educativo, así como la tendencia creciente hacia la formación centrada en el propio lugar de trabajo (escuela, instituto). Y a la vez resalta la necesidad de una mayor autonomía de acción de los colectivos profesionales, el predominio de la formación en y desde la práctica, con planteamientos críticos, de reflexión y de investigación en la acción.

La ponencia del profesor Lallez se refiere a *La formación permanente en Francia*. Es un trabajo que presenta una visión global del tema en el país vecino a través de un análisis de los últimos años. Aporta algunas innovaciones experimentadas con éxito que pueden resultar muy sugerentes entre nosotros. Por ejemplo, las referidas a la creación de grupos de investigación/formación dando prioridad a la formación a partir de la investigación; las académicas y el papel de la Universidad en la formación permanente a través de las Universidades de verano.

La ponencia del profesor Alfieri es una descripción clara y sistemática de un modelo innovador de formación que se está desarrollando en Italia. Nos muestra con cierto detalle los aspectos organizativos, didácticos, de contenidos y el planteamiento de evaluación continuada.

El profesor Bolam, como contexto de su aportación, resume las principales tendencias de la política inglesa que influye en las estrategias para la educación y la formación continua del profesor. Seguidamente se refiere a modelos y métodos claves, el papel de la evaluación y la organización escolar en la formación del profesorado. También incluye algunos aspectos profesionales y políticos que considera significativos para el contexto europeo.

El profesor Gimeno Sacristán titula su trabajo como *Concienciación y acción sobre la práctica como liberación profesional del profesor*. Es una profunda reflexión sobre la profesionalidad y un análisis de las prácticas escolares-institucionales con una personal diferenciación. Introduce los conceptos de esquema práctico y estratégico para configurar la estructura teórico-práctica de la profesionalidad.

Desde mi perspectiva en un tema tan relevante como el de la formación permanente del profesorado, se han de tener en cuenta algunas consideraciones generales o principios de procedimiento para estimular el debate y la reflexión.

- Es necesario diseñar políticas de desarrollo profesional que establezcan las grandes directrices de mejora de la formación del profesorado. Estas directrices han de ser suficientemente amplias y flexibles como para contemplar y respetar los distintos contextos y culturas escolares con sus necesidades específicas y su autonomía de acción. Para que estas políticas tengan credibilidad deben ir acompañadas de un fuerte soporte institucional, de presupuestos generosos y de una campaña de sensibilización del profesorado.
- Hay que contribuir desde todos los ángulos a crear un clima institucional positivo hacia la calidad de la escuela en general y la formación del profesorado en particular. Para ello se ha de dar una mejora general en las condiciones de trabajo que faciliten las acciones de formación permanente. Se debería crear y mantener un clima que repercutiera en la cultura del lugar de trabajo, en la satisfacción en las tareas docentes y en la necesidad de mejora por acciones compartidas. El diálogo, la comunicación, la ilusión deberían estar presentes en los ambientes de trabajo y proyectarse en la formación permanente.
- Se ha de considerar el centro como el eje vertebrador de la formación permanente del profesorado. No tener en cuenta sus necesidades y su situación grupal sería una equivocación. Aunque es conveniente que la Administración educativa desarrolle sus propuestas, éstas deben ser el fruto de la consulta y de la demanda de los profesores y de los centros. La autonomía, la auto responsabilidad de profesores, equipos y departamentos en el desarrollo de su formación, deben ser estimulados desde la Administración educativa en una muestra de confianza, estímulo y coparticipación en la mejora de la enseñanza. Por supuesto, estableciendo mecanismos para comprobar la seriedad y calidad de los programas, proyectos y otras acciones de formación. Encontrar el equilibrio entre demandas —a partir de necesidades, carencias y deseos de mejora— y ofertas institucionales es crucial para el éxito de cualquier plan de formación.
- Hay que potenciar y desarrollar la formación en la acción, en la práctica profesional. Para ello hay que partir de las innovaciones y experiencias personales, en equipo e institucionales enraizadas en la propia práctica y en contextos cercanos. La investigación en la acción, sobre la docencia, si es posible en equipos de colaboración y contraste de experiencias es, probablemente, una de las mejores fórmulas de formación. Si se combina con el intercambio de experiencias e informaciones entre equipos y/o centros, la riqueza formativa aumenta. Los grupos más sensibilizados deben recibir el soporte institucional por su papel como efecto multiplicador de la formación.
- Evaluación del profesorado y desarrollo profesional deben ir unidos. Se ha de potenciar la evaluación y la autoevaluación formativas. Son la base para

el crecimiento profesional y para hacer factible la innovación y el cambio. La evaluación del profesorado lleva implícito el significado de retroalimentación y diálogo profesional. Su objetivo prioritario consiste en compartir la autoevaluación entre colegas, escuchar los comentarios de los demás y recibir sugerencias y críticas sobre el trabajo realizado individualmente o mejor en equipo.

- Hay que estimular grupos de trabajo con preocupación formativa en cada centro e intercentros que lleguen a convertirse en comunidades crítica de profesores comprometidos con su tarea profesional, y cuya acción repercuta en la calificación de los procesos de enseñanza/aprendizaje y de la educación en general. La variedad y la flexibilidad en los modelos y estrategias de formación debe ser el denominador común, buscando huir de planteamientos técnicos y reductivos.
- Se ha de impulsar políticas innovadoras participativas, de formación del profesorado que no se ahoguen en la burocracia y en los despachos de los responsables institucionales y de los especialistas. Aunque no hay que desmerecer la iniciativa institucional responsable y el importante papel que los centros universitarios deberían tener en la formación permanente.

Para terminar quisiera resaltar la tradición del tema en Cataluña. Desde las *Escoles d'Estiu* que inició Alexandre Galí allá por 1916, pasando por Rosa Sensat, los Movimientos de Renovación Pedagógica, las acciones de formación permanente de los ICE, y las propuestas innovadoras del *Departament d'Ensenyament de la Generalitat* como por ejemplo los FOPI y Planes unitarios, etc., no ha faltado nunca la preocupación pedagógica en la formación del profesorado, ni la capacidad innovadora y el compromiso de excelentes profesionales que eran un espejo en el que se miraban los colegas del resto del estado español. ¿Sería pedir demasiado, solicitar que se pusieran todos los medios necesarios para mantener y mejorar esa tradición formativa en el marco democrático de la autonomía educativa de Cataluña?

# Autonomía y dependencia en la formación permanente del profesorado. Reflexiones alrededor de unas jornadas

*Francesc Imbernon*

Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Barcelona

## INTRODUCCIÓN

En la formación permanente del profesorado podemos trazar de una manera flexible una línea divisoria para separar dos épocas bien diferenciadas; la línea estaría en la década de los setenta, donde finalizaría una época y comenzaría la otra. Esta última incluso, podríamos subdividirla a su vez en dos fases: la primera, con una duración aproximada de unos diez años, hasta los ochenta, y la segunda, en la que nos encontramos actualmente.

Con anterioridad a la década de los setenta, en nuestro país las administraciones y los investigadores estaban muy interesados en la formación inicial del profesorado. Se hacía más incidencia en la formación inicial del profesorado ya que el Sistema Educativo necesitaba profesores que asumieran una creciente escolarización y las demandas del sistema productivo, como podemos comprobar por los cambios de planes de estudio en algunos países europeos y por el incremento de las publicaciones e investigaciones sobre este tema. Respecto a la formación permanente, se realizaba tímidamente y normalmente a iniciativa de los propios profesores o de sus asociaciones.

En esta época, la formación permanente del profesorado no cumplía una función relevante en el interior de los sistemas educativos. Éstos, interesados en una



mayor o mejor escolarización de la población, se preocupaban preferentemente de los aspectos cuantitativos de la enseñanza (construcciones, material, dotaciones diversas, racionalización escolar del territorio...). En la actualidad, cuando los objetivos cuantitativos parecen si no ampliamente, si suficientemente conseguidos, cuando la población está escolarizada y existe un descenso progresivo de la demografía debido a la disminución de la tasa de natalidad, el Sistema Educativo quiere centrar sus esfuerzos en los aspectos cualitativos. Aunque ya sea un tópico, podemos decir que no se puede alcanzar calidad e innovación de enseñanza sin una buena formación de los profesores y, por tanto, se asumirá institucionalmente la necesidad de una mejor formación del profesorado.

Antes de la década de los años 70, los procedimientos utilizados de manera más generalizada en la formación permanente, sobre todo a causa de la falta de formación de las personas responsables de la formación, fueron básicamente dos: la clase magistral y la elaboración de un dossier con material bibliográfico. A partir de 1970, con la llegada de nuevas influencias, se fueron introduciendo procedimientos nuevos: la microenseñanza, la dinámica de grupos, los sistemas audiovisuales e informáticos (vídeo, EAO...), técnicas de aprendizaje, métodos de enseñanza mental... y recientemente, aunque no están aún excesivamente extendidas, las técnicas cognitivas y el conjunto de procedimientos de investigación-acción.

Actualmente, estos procedimientos se utilizan en las diversas actividades de formación permanente en función de la «eficacia» (que siempre responde a una determinada perspectiva ideológica) que se obtiene en el perfeccionamiento del profesor. Ciertos planteamientos, desde algunas administraciones, de orientar la formación permanente en una perspectiva cultural más que técnica, ha posibilitado aplicar estos procedimientos en la formación del docente en el lugar de trabajo, implicando al centro en su globalidad y ha originado en los últimos años una tendencia de formación en el puesto de trabajo (que por su importancia ha sido catalogada como movimiento por algunos autores), denominada tradicionalmente «centrada en la escuela», «centrada en los problemas prácticos», «revisión basada en la escuela» y en la denominación extendida de nuestro país «formación en centros».

También en la época de los años 1970, tuvo lugar uno de los procesos fundamentales en la evolución de la formación permanente del profesorado: su institucionalización o profesionalización dentro de los sistemas educativos. La necesidad de formar a los profesores, de manera constante, se planteó como una condición imprescindible para evitar la obsolescencia en el sistema educativo y el desarrollo profesional del profesorado. La juventud de estos enseñantes (como consecuencia del fuerte acceso del profesorado al Sistema por la total escolarización de la población), requería una formación permanente que les ayudara durante los largos años de ejercicio, hasta su jubilación. Por otra parte, el vertiginoso cambio social, económico y tecnológico (organización de la vida familiar, necesidades de los alumnos, medios de comunicación, nuevas tecnologías...), la formación inicial recibida, demandaba de la formación permanente que actuase como un instrumento de constante adecuación. En consecuencia, surgió la necesidad de un mayor intercambio entre los centros educativos y la sociedad, lo que facilitó la institucionalización de la formación permanente.



En la primera fase de esta segunda época, la formación permanente del profesorado asumió las líneas básicas del modelo de formación inicial: Un experto (normalmente un profesor de Escuela de Magisterio o Facultad o un profesor que tenía éxito con los niños o adolescentes) suministraba información a un profesorado que, reunidos por intereses diversos, intentaban «asimilarla». Era una fase en la que predominaba el «cursillo» de capacitación temática. Como ha quedado patente en repetidos estudios, la transmisión de la formación permanente se realizaba en concordancia con los modelos psicopedagógicos vigentes, intentando que el comportamiento del profesorado se modificase por repetición verbal de aspectos normativos.

También es cierto que por entonces, en algunos países, empezaron a modificarse ya los aspectos estructurales de la formación permanente, como por ejemplo con la creación de los «Teacher's Centres» o con la aplicación de nuevas estrategias como las técnicas grupales, pero en general no existía un análisis global de la intervención sobre la formación permanente en el marco de un sistema educativo.

En una segunda fase, que como ya hemos mencionado se sitúa a principios de los ochenta, se inició un cambio en los planteamientos de la formación permanente, a causa, por una parte, de que la influencia de ésta en las actitudes y los conocimientos profesionales de los enseñantes se demostró ineficaz, y, por otra parte, a causa de las nuevas aportaciones desde diversos campos disciplinares. Se analizó la formación del profesorado desde un punto de vista global, superando la radical división en dos tiempos (inicial y permanente), que incluso se empiezan a tratar unidos en diversos momentos de la profesión docente como un único desarrollo profesional; con la misma orientación y con el auge de la psicología cognitiva, se llevaron a cabo análisis de las bases implícitas del comportamiento del profesor. Se buscaron nuevas fórmulas que proporcionasen una mayor coherencia a la formación permanente y se realizaron investigaciones por encargo de organismos internacionales para analizar las nuevas propuestas de formación.

Cada vez se hará más evidente que la formación permanente del profesorado ha de desarrollarse teniendo en cuenta la diversidad de intereses, las necesidades de los distintos colectivos que intervienen en cada zona concreta; estos intereses y necesidades vienen determinados por la especificidad del trabajo docente, por la edad y experiencia de los enseñantes y además, por la lógica interacción que se establece entre ellos, la cual supone la modificación de los esquemas conceptuales del proceso enseñanza-aprendizaje que posee cada profesor. Esta orientación ha significado el rechazo a una formación permanente individual, en la que el profesor recibe una formación al margen de su contexto específico, y ha potenciado una formación permanente en representación de la institución (de efecto dominó o en cascada), en la que el profesor se inscribe en un grupo de pertenencia que actúa en una práctica educativa determinada, diferenciada de otras incluso de características semejantes.

Estructuralmente, significa pasar de un modelo aplicacionista-transmisivo que ofrece al enseñante pautas y consignas normativizadas para mejorar su enseñanza

(ya sea a través de pautas conductuales, de la modificación de actitudes o de teorías implícitas...) a un modelo regulativo-reflexivo que, a partir de las necesidades de los enseñantes y de sus propios problemas profesionales, realice un proceso de recepción-experimentación-interiorización de nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje.

Actualmente, la preocupación por la formación del profesorado y su continuo perfeccionamiento se ha ido extendiendo cada vez más notoriamente por todos los países europeos, como lo demuestran los encuentros y jornadas internacionales que se han celebrado en los últimos años.

Si los procedimientos usuales hasta la década de los setenta fueron reemplazados por cursos o seminarios con diversas técnicas (como el análisis de interacciones y la microenseñanza), con métodos de formación basados en competencias, la crisis y el cuestionamiento de estos procedimientos ha comportado que se ponga un énfasis especial en la investigación de nuevos procedimientos y organizaciones que complementen o sustituyan a todos los anteriores.

En la actualidad, un nuevo concepto de formación se abre paso, se trata de una formación permanente centrada en el puesto de trabajo (centro docente). Sus características determinantes son: la realización en un contexto específico, el lugar de trabajo o cerca de él (zona, centro docente, clase); el profesorado no asiste únicamente como individuo que necesita una formación sino que asiste como miembro de un colectivo profesional (departamento, ciclo, claustro, etc.); parte de los problemas profesionales y los obstáculos de este colectivo, una vez estudiadas las necesidades específicas planteadas en ese contexto determinado y el profesorado participa en el diseño, la realización y la evaluación. Es el desarrollo de la institución por un colectivo de profesionales.

Por otra parte, esta actualización permanente en un proceso de reforma se hace imprescindible ya que un cambio educativo ha de comportar un nuevo concepto de profesor, cuya formación requerirá la conjunción de diversos factores. Esta nueva concepción habrá de fundamentarse no sólo en una nueva formación inicial, sino también en una formación permanente posterior que considere igualmente importante tanto el contenido como el procedimiento para llevarla a cabo ya que la formación permanente del profesorado ha de apoyarse fundamentalmente en el análisis, la reflexión y la intervención en la práctica pedagógica del profesorado en ejercicio para que no se convierta únicamente en un perfeccionamiento individual y aislado, sino para que el esfuerzo realizado revierta en el centro educativo y en la mejora cualitativa de todo el colectivo.

Esta formación se hace hoy inaplazable cuando se pide un nuevo tipo de profesor, un nuevo concepto profesional, un nuevo concepto del aprendizaje del alumno, una nueva forma de entender la relación enseñanza-aprendizaje y todo ello enmarcado en una nueva estructura y un nuevo marco curricular que ha de ser analizado críticamente ya que el curriculum ha de ser un instrumento en manos de los profesores y no al revés.

Pero esta formación no ha de perder de vista su finalidad fundamental: la autoformación y la autonomía profesional del colectivo y de cada uno de los profesores. La formación ha de posibilitar cada vez más la función de poner a punto,

realizar trabajos de síntesis, reflexionar sobre las situaciones problemáticas y las posibles soluciones de la propia práctica, analizar el contexto social, posibilitar encuentros de profesores, etc. Pero, después de los períodos de formación, en las zonas o en los centros educativos, el verdadero trabajo corresponde al propio profesor, individual y en equipo: ha de realizar un trabajo de asimilación, de reflexión personal, de transformación, en definitiva de concreción de lo que ha interiorizado con la finalidad de ajustarlo críticamente a la situación personal y profesional en la que se encuentra.

También existe el peligro que la formación permanente se convierta en una formación de «consumo» (ya sea uniéndose estrechamente la formación obligatoria/incentivo económico), una formación alienante en donde el profesorado tiene bastante con «consumir» los contenidos y los métodos para abocarlos o rechazarlos posteriormente, sin intervención ni reflexión personal, en su clase/centro. Una auténtica formación ha de ser un catalizador de la acción personal y de la profesionalización del profesorado, facilitando reconstruir en su propia práctica lo compartido en la formación permanente y ganando parcelas de profesionalización.

En la actualidad de nuestro país, al analizar el tema de la formación permanente no se acostumbra a tener en cuenta que el interés del profesorado por su formación y por su «ponerse al día» pedagógica y culturalmente no es uniforme, sino que difiere, y bastante, en función de la situación profesional, del número respectivo de años transcurridos desde que acabaron sus estudios de formación inicial o desde que se produjo su acceso a la profesión, y también según las circunstancias sociales y culturales del entorno en donde cada profesor ejerce su tarea docente.

En la planificación de la formación permanente del profesorado se considera necesario establecer diferentes procedimientos de formación en función de los años de ejercicio profesional de los enseñantes. Las últimas investigaciones sobre el desarrollo profesional a lo largo de los años de ejercicio del enseñante constatan que mientras, por una parte, aumenta la serenidad y la eficacia, por otra, disminuye alarmantemente la innovación y la inquietud, situación que, aunque lógica, debería ser medida. Por tanto, a lo largo de la carrera profesional del profesorado deberían potenciarse aquellos aspectos formativos que permitan asumir o mantener un determinado grado de innovación (años sabáticos, estancias formadoras, etc.).

Es común a la mayoría de estudios sobre formación del profesorado destacar la importancia de desarrollar los diversos componentes que suelen considerar, ya sean científicos o psicopedagógicos. Pero, desde nuestro punto de vista, es fundamental también analizar un cuarto componente: el práctico, o sea, su experimentación o práctica en el ejercicio de la profesión educativa (reflexión sobre la propia práctica). La propia práctica es el eje fundamental de la formación y configura una determinada manera de entender la profesión de enseñar.

Con el estudio y reflexión sobre la *práctica* en los centros, el profesorado profundiza la realidad educativa y experimenta y adecúa, de forma crítica y no alienante, las bases curriculares recibidas al contexto donde ejerce la profesión.

No cabe duda que una menor o mayor profesionalización, por lo que se refie-

re a ser profesor o profesora, se vislumbra en gran medida en el ejercicio de la práctica profesional y de la experimentación que posteriormente posibilita la formación permanente. Si el profesorado realiza un proceso educativo falta de rigurosidad, y sin los adecuados instrumentos para analizar la realidad, su profesionalidad, a corto o largo plazo, mostrará graves deficiencias, con una pérdida de tiempo y de calidad considerables.

Hoy por hoy, no podemos hablar de formación permanente sin hacer referencia a que ésta debe realizarse partiendo y volviendo a la práctica en un proceso que contemple el estudio, la reflexión, la discusión, la experimentación, de nuevo el estudio... Este proceso, que ha de realizarse conjuntamente con el colectivo de profesores, permite que, mediante la práctica educativa, con una clara intención de que el profesor se acerque a lo que Habermas llama el interés emancipatorio y que evita lo que nos dice Carr-Kemmis (1988) el que únicamente «la práctica educativa se convierta en instrumental, en una actividad técnica, bajo el aspecto de una teoría educacional cada vez más "pura" o académica».

También la formación permanente del profesorado ha de ser considerada como un aspecto más de la política educativa de un país, tanto a nivel ideológico como presupuestario, ya que constituye un elemento decisivo para la modernización de la totalidad del sistema educativo.

Actualmente, la necesidad de la formación permanente del profesorado ha conseguido abrirse camino en las diversas administraciones educativas hasta convertirse en una verdadera preocupación.

Si la administración educativa ha de velar para poder disponer de un profesorado más capacitado y para que se mejore constantemente el sistema educativo, también ha de evitar que esta potenciación y esta coordinación conviertan la formación permanente en un conjunto de puras transmisiones técnicas o de carácter ideológico, carentes de una reflexión pedagógica sobre la situación de la enseñanza. Es necesario tener presente, que todos los países manifiestan una tendencia casi uniforme y desconcertante a concebir el perfeccionamiento del profesorado en función de una línea intermedia entre la especialización de cada profesor y la disponibilidad pedagógica, la cual es entendida más como una cierta tendencia a orientar al profesorado a aceptar las decisiones de las autoridades en materia de formación, que no como la manifestación auténtica y autónoma de actitudes profesionales nuevas, apoyadas sobre las experiencias colectivas y dentro de ciertos límites autónomos.

La formación permanente en los sistemas educativos, bajo el paraguas de la Administración, tiene tendencia a decantarse hacia una perspectiva técnica y funcionalista, por tanto, los profesores como colectivo profesional han de asumir también la formación desde una perspectiva crítica, reflexiva y como mejora social de la profesión, sino existe el peligro de la alienación profesional, con una formación «elaborada» por personas al margen de la práctica educativa.

Es posible que resulte difícil conjugar la tendencia autónoma (nos referimos a la autonomía del profesorado) con la administrativa (con tendencia un cierto nivel de burocratización), el antagonismo de las cuales, en nuestro contexto sociopolítico, ya viene de antiguo.

La certeza de que en los últimos años la mayoría de los profesores ha participado a título individual —y no como centro, ni como claustro o equipo o grupo de trabajo con intereses afines— en cursos o actividades que puedan considerarse como de formación permanente, ha comportado el replanteamiento, en diversas zonas del Estado, de la política educativa de la administración por lo que se refiere a la formación del profesorado en ejercicio. La administración tiene el deber de planificar y organizar la formación permanente de profesorado con carácter institucional, coherente con la política educativa del Sistema, pero también coherentemente con esa política educativa democrática, debe permitir que los colectivos de profesores puedan ofrecer actividades de formación e información, por ejemplo para elaborar o priorizar aspectos específicos o estrategias o proyectos curriculares adecuados al territorio o con la intención de reflexionar sobre aspectos educativos diferentes a los primados por la administración. Impedir esta reflexión sería como reprimir un espíritu crítico indispensable en la enseñanza y que, conviene no olvidar, es patrimonio del profesorado.

Para ello, será fundamental ofertar coherentemente una formación permanente mediante planes específicos (territoriales y disciplinares) que se adecúen a las necesidades de cada zona concreta y de su profesorado, y también establecer los mecanismos para que los profesores intervengan en el diseño, ejecución y evaluación del Plan y generen sus propios planes.

La tendencia actual en los procedimientos de la formación permanente del profesorado es la que se basa fundamentalmente en la ejecución de planes específicos de formación para zonas determinadas a través de los centros de profesores, de esta manera se pretende aumentar la «eficacia» de dicha formación, lo que debería traducirse invariablemente en un incremento de la innovación y la renovación de la docencia. Aspectos que están aún por evaluar.

Por supuesto que la evaluación de la formación permanente comporta ciertos problemas de obtención de resultados sobre la eficacia de la formación, ya que el cambio en la práctica (tanto en la transmisión de los contenidos como en las actitudes) o en la renovación educativa institucional es lento y sus efectos no se pueden ver más que a medio o largo plazo.

La tendencia más importante, aparecida en los últimos años en el marco de la organización de la formación permanente, es la de crear, por parte de la Administración, unos centros situados en zonas específicas en los que los profesores se pueden reunir, formar grupos de trabajo, investigar, recibir material y apoyo técnico... Y con la particularidad de que son dirigidos por los propios profesores.

Todo ello será útil para la profesionalización del profesorado si la formación permanente se apoya fundamentalmente en el análisis, la reflexión y la intervención en la práctica pedagógica del profesor en ejercicio para que no se convierta únicamente en un perfeccionamiento individual y aislado, sino para que el esfuerzo realizado revierta en el desarrollo del centro educativo y en la autonomía profesional del profesorado.

El conocimiento de las experiencias de otros países nos permitirá dar más luz a estas inquietudes.



# La formación permanente de los maestros y profesores de enseñanza secundaria en Francia

*Raymond Lallez*

Profesor de la Universidad París XIII. Encargado de curso a l'E.N.S.  
De Fontenay-Saint Cloud

## INTRODUCCIÓN

En Francia, hoy todavía, a pesar de una reciente evolución, la formación permanente de los maestros es bastante diferente por sus estructuras, su organización, su funcionamiento, y hasta por su concepción de la formación de los profesores de los «colleges y lycées», es decir, de la enseñanza secundaria. Además, y esto en parte lo explica la formación permanente de los maestros, es bastante anterior a la de los profesores, aunque durante bastante tiempo esta formación fuese muy modesta. No obstante, este distanciamiento histórico no lo explica todo, más bien hace falta decir que habría que explicar este distanciamiento, y esta explicación hace que aparezcan muchas razones que han producido las grandes diferencias entre las dos formaciones, que se explican a continuación.

Hasta hace poco tiempo, se ha considerado en este país, en lo que a enseñanza secundaria se refiere, que el dominio de los conocimientos era la condición esencial y, casi suficiente, para su transmisión; por otra parte, que la escuela, por su vocación, no tenía que dedicarse tanto a hacer entrar en su enseñanza la ciencia, como asegurar a los alumnos, tomando el tiempo conveniente, a los conocimientos básicos, los conocimientos sólidos de los que se pensaba que bastaba para entrar válidamente tanto en la enseñanza superior, Universidad o «Grands Écoles» como en la vida activa. La conjugación de estas dos representaciones, nos

llevaba naturalmente a pensar en la formación inicial, aunque fuese con un alto nivel de conocimientos debía ser suficiente. Más aún si se añade el beneficio de la experiencia adquirida por la práctica y la perseverancia personal por la enseñanza, en el mantenimiento y el enriquecimiento de su propia cultura.

No sucedió nunca así en el caso de los maestros, de los que se pensaba desde un principio y hasta ahora, (volveremos sobre este aspecto histórico), que enseñar no era solamente cuestión de conocimientos sino también de vocación y profesión. De profesión, ¿por qué?; porque el niño es el niño y en él todo está por hacer y empezar, porque es preciso dotarlos de instrumentos intelectuales, comúnmente llamados conocimientos instrumentales, que le permitirán formarse intelectualmente y adquirir conocimientos entendidos en el sentido más amplio de la palabra, desde un principio reconocido como tarea decisiva y difícil.

La creación de estas Escuelas Normales, para una formación específica de los alumnos-maestros, respondía a esta doble idea de vocación y profesión; idea conservada también para la formación de formadores, los profesores de la Escuela Normal, que serían también formados especialmente en dos Escuelas Normales primarias superiores como Fontenay para las chicas, Saint-Coud para los chicos;<sup>1</sup> pero para bien analizar y comprender mejor este hecho, debemos centrar la atención en algunos puntos. Primeramente, la idea de vocación domina fuertemente y pide el reconocimiento de la existencia y la importancia de un don para enseñar. En segundo lugar, los responsables de enseñanza primaria comparten la idea que, además del dominio en el aprendizaje para la comunicación de los conocimientos instrumentales, el maestro debe educarse en todo lo referido a conocimientos en el sentido más general, muy por encima de los que tendrá que enseñar. La idea de profesión se concretiza, por una parte, con cursos de psicología del niño, enseñada como disciplina particular «sin enlace» con la práctica; por otra parte, por el rol reconocido y el lugar acordado según la experiencia, comparados sobre todo con el rol y el lugar de las ciencias de la educación. La frecuencia de las clases de aplicación anexionadas a la Escuela Normal no eran suficientes para dar esta experiencia, mientras que el tiempo dedicado a la adquisición de conocimientos reducía el reservado a la formación pedagógica y profesional. Esta situación tiene una doble consecuencia: la diferenciación entre la formación llamada académica y la formación pedagógica y la necesidad de una formación continuada, orientada principalmente sobre la práctica y ejercida dentro del marco institucional, que es la de los maestros.

Con el tiempo, la enseñanza secundaria fue confrontada con nuevas situaciones muy diferentes de las que tenía.

En primer lugar, un rápido desarrollo de conocimientos, teniendo en cuenta

1. Después de la Segunda Guerra Mundial, estas dos escuelas llegaron a ser dos escuelas normales superiores que preparaban a los alumnos para las oposiciones al cuerpo de enseñanza secundaria. A causa de una reestructuración reciente, la Escuela Normal Superior de Fontenay-Saint Cloud (mixta), acoge los «literarios» y la de Lyon (mixta), acoge a los «científicos».

también, de una parte, la superación de ciertas teorías; y de otra parte, la relación más estrecha, y cada vez más directa y generalizada, entre formación inicial y una exigencia de formación permanente.

En segundo lugar, el aumento de la población escolar, el desarrollo cuantitativo de la enseñanza secundaria, lleva a las clases una población más numerosa y más heterogénea que hace tomar conciencia, en particular por el índice preocupante del fracaso escolar, del papel que no solamente puede, sino que también ha de jugar, la formación pedagógica en la formación de los enseñantes.

La aparición de las ciencias de la educación refuerza esta teoría y le empieza a dar perspectivas concretas. Pero con una doble limitación: una representación de las ciencias de la educación, y más generalmente de la pedagogía en los departamentos tradicionales de la Universidad que no les favorece en absoluto, llegando a ser la indiferencia el menor de estos handicaps, aunque con algunas excepciones; un aislamiento de forma institucional entre los departamentos de Ciencias de la Educación, por otra parte poco abundantes, y otros departamentos universitarios. De aquí la importancia de formación pedagógica permanente de los profesores por la cantidad de los que ejercen sin haber recibido más formación que durante sus estudios universitarios y en dosis muy modesta, por su débil desarrollo interior o por los medios de la Universidad. De ahí también, la tradición mantenida en este nuevo ámbito entre la formación académica y la formación pedagógica, con preferencia de la primera, y la segunda dando prioridad a la didáctica de las asignaturas.

La enseñanza primaria estaba también enfrentada a nuevas situaciones diferentes a las que tenía, algunas de ellas análogas a las que acabamos de nombrar en lo que se refiere a enseñanza secundaria, otras son diferentes. Las nuevas materias que se refieren a la naturaleza y al fundamento de los conocimientos instrumentales, principales como la lengua y las matemáticas, y las implicaciones en lo que se refiere a su aprendizaje, daban lugar a reformas, a una renovación pedagógica en la que se debía preparar a los alumnos-maestros, pero que también hacía falta formar a todos los maestros en ejercicio.

Por otra parte, la crisis vocacional de los maestros de primaria, había conducido a bajar el nivel, y para una parte considerable de estos maestros, a una formación pedagógica disminuida con el paso del tiempo, que no había estado renovada ni cuidada, precisamente la formación en activo.

Por último, el fracaso de las reformas, su infructuosa repetición, no harían sino crear en los maestros un cierto descontento, mientras que las medidas tomadas, por evaluaciones más rigurosas y más sistemáticas del fracaso escolar, pide acciones de formación dirigidas a maestros en ejercicio.

Fijándonos bien, las diferencias entre las dos evoluciones y las dos situaciones, no exclúan, sino todo lo contrario, las instancias y las operaciones comunes de formación permanente. En los dos casos, de la misma forma, parecía evidente que la Universidad podía contribuir mucho y eficazmente a esta última. Pero los antecedentes históricos, tal como los venimos exponiendo, con una tendencia cultural e institucional, explican bastante bien que no es todavía así, aunque las posiciones no sean inmóviles y que, tal como lo explicaremos, empiezan a pro-



ducirse acercamientos. Añadimos, lejos de resultar totalmente extraño a nuestros antecedentes analizados, que la descentralización del sistema educativo francés, con un cierto aislamiento burocrático de sus diferentes cuerpos, no podía sino añadir obstáculos suplementarios al desarrollo rápido, armonioso y concertado de la formación continua de sus estamentos.

Era difícil superar la formación permanente de los maestros de la estructura departamental y liberarla en parte de los formadores institucionales correspondientes (inspectores de enseñanza primaria, directores y profesores de las Escuelas Normales, principalmente). Las mismas dificultades para la de los profesores.

Explicaremos sucesiva y separadamente la formación permanente de estos dos cuerpos, no sólo para la clarificación de lo expuesto, sino también para explicar razones que no conviene desconocer.

Esperemos que esta introducción, a pesar de su brevedad ayudará a comprender este hecho bajo sus múltiples aspectos.

## PRIMERA PARTE

### LA FORMACIÓN PERMANENTE DE LOS PROFESORES Y PROFESORAS

#### I. Lo que fue desde hace mucho tiempo y lo que queda

Nada puede ilustrar mejor nuestra introducción para el estudio de la formación permanente, que el recuerdo de las funciones al que fue nombrado «inspector primario» antes de llamarse «Inspector Departamental de Educación Nacional» (IDEN). Aunque, como nuestra introducción lo demuestra, la inquietud y la puesta en funcionamiento de una formación permanente institucional de los profesores es reciente, esta formación, a la inversa, forma parte expresa de las competencias de inspector de pre-escolar y primaria, siendo así desde la creación del cuerpo de inspección. Bajo diversas formas: a lo largo de la conversación que sigue la observación de la clase y la primera etapa de la evaluación del maestro, objeto principal, al menos, de esta observación. Aunque constituya la segunda etapa de la evaluación, la conversación aporta normalmente consejos al propio maestro que pueden ultrapasar el marco de la clase observada. En la evaluación final, el informe escrito de la inspección comprende, bajo una forma más reflexiva y más metódica, consejos pedagógicos. Con una forma más específica, disociada de la inspección propiamente dicha, donde la ambivalencia origina una molesta ambigüedad —¿es válido en una misma situación pedagógica, ser a la vez evaluador y formador?— la formación permanente se da también por medio de «conferencias pedagógicas» seguidas de coloquios, que reúnen cada año, los maestros de su circunscripción<sup>2</sup> alrededor del inspector y sobre temas fijados a priori en función de las necesidades más urgentes y más generales. Fueron editados igualmente por el servicio de edición del Ministerio de Educación Nacional, por los distintos sindicatos, y por editores privados, boletines y revistas pedagógicas, donde sin excluir artículos más teóricos, se busca sobre todo mantenerse cerca de la práctica de la clase: fichas pedagógicas para clases bien diseñadas, informes sobre experiencias, correo de lectores, maestros, bibliografías temáticas y analíticas, abstractas, etc.

Pero llegó un tiempo, hace aproximadamente unos veinte años, cuando por razones evocadas ya en la introducción, se notó una necesidad de una formación permanente, más desarrollada, de otra forma concebida y más específicamente institucionalizada.

---

2. El Departamento está dividido en circunscripciones y cada una de ellas está bajo la responsabilidad de un inspector, en particular encargado de la evaluación de los maestros.

## II. Evolución, desarrollo e innovaciones

### 1. Etapas y fechas principales

- **1969.** Bajo el ministerio de M. Olivier GUICHARD, una circular del 5 de diciembre de 1969 instituye para los maestros en ejercicio prácticas de tres meses o seis semanas articuladas dentro de las Escuelas Normales por alumnos-maestros de segundo curso. Así serán aprovechados lugares y tiempo. La circular dice también que los IDEN deberán facilitar la organización de las «reuniones de concertación» entre los maestros, que tendrán que animar estas reuniones, si conviene, con la ayuda de directores y profesores de Escuela Normal. Durante estas reuniones se elaborará un plan de trabajo. Con ocasión de las «conferencias pedagógicas» se estudiará con los maestros los métodos y los objetivos de estas reuniones. Se pondrán en marcha y fomentarán acciones de formación e información por medio de emisiones de televisión, y en particular, emisiones de radio-televisión escolar: por televisión, media hora semanal de francés, media hora igualmente de matemáticas; estas dos emisiones serán difundidas dos veces por radio una media hora, para las mismas materias. La revista oficial «Educación» incluirá fichas pedagógicas complementarias. Los animadores organizarán prácticas nacionales (materias principales de éstas): el francés, las matemáticas, las materias importantes y estarán seguidas por otras prácticas a nivel de academias.<sup>3</sup> Estas prácticas serán voluntarias.
- **1970.** La circular del 7 de diciembre de 1970,<sup>4</sup> aporta instrucciones ministeriales suplementarias para las «prácticas de información pedagógica en las Escuelas Normales para maestros titulares». Todo esto bajo tres capítulos; el primero, el de las finalidades: actualización de conocimientos, de la metodología de las materias, profundización pedagógica. Después, las modalidades prácticas de organización; duración de las prácticas (tres meses o seis semanas), designación de los practicantes (voluntariado, prioridad por los titulares, participación en una misma práctica de maestros ejerciendo en clases de niveles diferentes, clases maternas en el segundo año, es decir, la clase terminal del ciclo primario. En el capítulo de la concepción y la organización pedagógicas: temas, funcionamiento, equipo de encuadre y de animación. Los temas elegidos eran los siguientes: nuevas finalidades de la escuela elemental (escuela paralela, continuación de los estudios hacia la secundaria...), contenidos de enseñanza (interdisciplinarietà, diferentes materias con inquietud para la explotación pedagógica), unidad de acción pedagógica (la renovación sectorial no será nunca estudiada separadamente de una renovación del espíritu en el cual es repartida la enseñanza). Las prácticas se desarrollarán en la Escuela Normal a razón de siete

3. Boletín Oficial de Educación Nacional (BOEN) del 2/12/69 nº 47. N.B.: Una inspección académica por departamento con autoridad en enseñanza pre-escolar, primaria y secundaria.

4. BOEN nº 34, de 10/9/1970.

medias jornadas por semana, cosa que permitirá al maestro reencontrar continuamente su clase y su sustituto; una parte estará reservada a las realizaciones prácticas, a los debates, a las investigaciones en grupos, al trabajo en equipo. El equipo de encuadre y de animación estará compuesto por personal de la Escuela Normal y los maestros de aplicación (ejerciendo en las clases de la escuela aneja a la Escuela Normal), de unos o varios IDEN, de consejeros pedagógicos y, según el tema tratado, de un inspector de juventud y deportes.

- **1972.** Es una fecha importante para la constitución y puesta en marcha del sistema de formación permanente de los maestros de primer grado. En efecto, la circular del 20 de junio de 1972, instituye un plan de formación que la desarrolla y la extiende por toda la carrera. Además, hace corresponder los principios de organización con modalidades de contratación y funcionamiento.<sup>5</sup> A continuación lo analizaremos.

Refiriéndose al primer punto, estipula que el plan está fundamentado en la concesión a todo maestro titular, en activo, de un crédito de formación, equivalente a un curso escolar (36 semanas), a repartir durante el ejercicio de su profesión, excluyendo, los cinco primeros y los cinco últimos años. Con esta perspectiva, los inspectores de academia tendrán que establecer junto con el inspector departamental, los directores y profesores de Escuela Normal, así como los representantes de los maestros, con un organismo paritario y apropiado, un plan de formación para su departamento.

En lo referente a los principios de organización, distingue y preconiza dos tipos de operaciones, formula los dos grandes principios a partir de los cuales se elaborará la programación de estas operaciones. Se programarán dos tipos de operaciones de formación. Las operaciones del primer tipo serán largas y ocuparán el trimestre, el primero del curso escolar, durante el cual los maestros serán sustituidos en la clase por los alumnos-maestros de segundo año de formación profesional, efectuando su práctica en el lugar correspondiente. Las operaciones del segundo tipo, tendrán una duración media (seis semanas), durante las que su sustitución está asegurada por maestros sustitutos, que ya han sido puestos a disposición del Rector para esta cuestión.<sup>6</sup> Se desarrollarán durante todo el año, por medio de prácticas sucesivas. Como se puede ver, no se trata más que de una confirmación de lo que se había decidido en 1969 y 1970. Los dos principios de la programación de los que es el inspector de la academia el encargado, son los siguientes: el primero comporta que toda operación esté unida a una análisis de las necesidades de los maestros e incluirá, de una parte, dispositivos que permitan la demanda y, por otra parte, un diagnóstico de las necesidades y una concer-

5. BOEN, de 29/6/1972, n° 26.

6. El inspector de Academia es el director de los servicios departamentales de educación (autoridad sobre pre-escolar, primaria y secundaria). El Rector es Rector de la Academia y consejero de universidades. La Academia corresponde a una región universitaria. Son 28 en Francia y llevan el nombre de la ciudad donde reside el Rector (ver anexo).

tación sobre los objetivos y programas entre los formadores y maestros a formar; el segundo, implica que toda operación se realizará a base de una alternancia entre el lugar de trabajo y el de formación, entre el estudio o el ensayo sobre el terreno y la formación específica.

La circular sigue refiriéndose a «propuestas a retener total o parcialmente, dispuestas localmente, sin excluir iniciativas originales inspiradas por el contexto, susceptibles de concretizar los tipos generales y la aplicación de los dos principios más importantes».

Así, las prácticas de larga duración podrían comprender seis fases, una de ellas preliminar. Ésta, de una semana de duración, estaría dedicada a la instalación del alumno-maestro en el aula del maestro que sustituye y a la concretización en común de un plan de trabajo. La primera fase, de una semana de duración igualmente, estaría dedicada a la constitución de grupos, con diez maestros como máximo. Cada grupo estaría bajo la responsabilidad de un IDEN y los profesores de Escuela Normal tendrían que participar en la reunión o reuniones de estos grupos. Las operaciones consistirían en visitas a diferentes aulas, en particular a aulas de antiguos practicantes, en el análisis de realizaciones educativas en la escuela o fuera de ella, en discusiones y debates respecto a estas operaciones. El objetivo sería provocar la expresión de las necesidades y darles forma. Con una duración de cuatro semanas, la segunda fase consistiría en una formación en la Escuela Normal, dirigida por profesores de Escuela Normal con la participación de los IDEN. Se trataría de traducir las necesidades en el programa de trabajo, privando el estudio de los objetivos y de los métodos de renovación pedagógica, bajo sus múltiples aspectos y métodos, contenidos de enseñanza, relaciones alumno-maestro, vida escolar, contactos con los padres, etc. La tercer fase sería una vuelta a la circunscripción, según un agrupamiento idéntico a la primera fase, bajo la responsabilidad de los IDEN, con participación de los profesores de Escuela Normal. Las actividades serían análogas a las de la primera fase, pero orientada más claramente hacia el análisis de las observaciones y las realizaciones. Se añadirán ensayos de intervenciones puntuales, particularmente de un maestro en su clase, ante su grupo. El objetivo será enseñar como las adquisiciones de la fase precedente facilitan después la realidad de la profesión. La cuarta fase, durará cuatro semanas; consistirá en el desarrollo de la fase segunda, con el bagaje adquirido en la tercera fase. Como final, la fase quinta, de una semana de duración, se haría en la Escuela Normal, bajo la responsabilidad de los IDEN, y con la participación de los profesores de dicha escuela. El objetivo sería doble: establecer un primer balance de las prácticas; organizar la acción a emprender para aumentar la formación y para introducir cambios en la vida profesional.

Las prácticas de seis semanas se desarrollarían en dos fases. Después de la acogida del sustituto, la primera fase sería parecida a la fase primera de las prácticas largas. Incluiría una jornada de concertación entre los maestros y profesores de Escuela Normal para explicitar los objetivos y la discusión de los programas; duraría una semana. La segunda fase, con una duración de cinco semanas, se haría en la Escuela Normal, con la participación de los IDEN.

Cada una de las prácticas, tanto las largas como las de corta duración, no olvi-

dando nunca el estudio de los aspectos generales de la renovación pedagógica, podría privilegiar una dirección particular (contenidos, métodos, niveles) y valorar las necesidades locales (clase única, presencia en la clase de niños de padres inmigrados...).

Las instrucciones hacen referencia, finalmente, a la contratación de practicantes. Estará precedido por una petición de candidaturas acompañada de un programa de prácticas del próximo año. Vuelve a ser competencia de los IDEN y de los directores de Escuela Normal el hecho de informar a los maestros afectados y aconsejarlos. La distribución de los practicantes se hará bajo criterios adecuados: reparto geográfico, procurar la heterogeneidad de la edades y de las experiencias en el grupo, motivaciones expresadas por los candidatos, admisión de dos o tres maestros de la misma escuela para hacer una misma práctica. En algunos departamentos se insistirá en la descentralización de la prácticas por razones geográficas, principalmente. En lo que concierne a las prácticas de media duración, se verá la necesidad y la oportunidad de fraccionarlas en períodos de dos semanas, por ejemplo.

- **En 1982-83.** La estructura de acogida, las instancias responsables, la organización y el funcionamiento de las prácticas no han cambiado sustancialmente. No obstante, después de los años 1975-77, se asiste a una evolución significativa de las prácticas. Así sucede en lo que se refiere a los contenidos, pero también y sobre todo a la duración y espacio, junto con las orientaciones pedagógicas.
- **Hasta el año 1975-77.** Los contenidos consisten, esencialmente, y algunas veces exclusivamente, en aportar conocimientos (teóricos, otros en más directa y precisa relación con las disciplinas de la escuela primaria) y en la didáctica de las materias, principalmente el francés y las matemáticas. La encuesta realizada en 1982-83 sobre una muestra de seis Escuelas Normales,<sup>7</sup> nos dice que estos contenidos llegan a ser mayoritarios. El 12% de los enunciados se relacionan con estas materias; en realidad, del 33%, si se añade la práctica por relación a un contenido disciplinario (experiencias en laboratorio, etc.) y los problemas generales de transmisión del saber en una materia.

Una vez reconocida esta prioridad e importancia, sólo queda que el 11% de los enunciados se refieren a pedagogía teórica y práctica, y el 9% a las gestiones de análisis e investigación que tienen como característica común el objetivo de construir a partir de metodologías o instrumentos conocidos (tablas de observación, de análisis de contenidos, de evaluación...), de los medios propios para tratar problemas suscitados por los participantes: funcionamiento de una clase, utilización de un manual, dificultades para una intervención...

Del 5 al 8% de los enunciados ofrecen muchas referencias a la interdisciplina-

---

7. Fuente: ZAY, Danielle, «La formación permanente de los maestros» en la revista *Education permanente*. Número especial, marzo de 1989.



riedad, a la innovación, a los Proyectos de Acción Educativa (P.A.E.), a las Zonas de Educación Prioritaria (Z.E.P.), a las bibliotecas y centros de documentación, a la creación individual y colectiva, al análisis de experiencias vividas por los niños. Es evidente que esta apertura tiene relación con otros cambios que precisaremos de inmediato.

Las prácticas son en general, más cortas, de tres semanas y hasta de una, más especializadas. No están localizadas en la Escuela Normal, sino cerca del lugar de trabajo, incluso en el mismo centro. Estas nuevas disposiciones concuerdan con los nuevos procedimientos de dos formas complementarias. Por una parte, satisfacen tres puntos de las peticiones de formación: petición de un trabajo en equipo, cada vez más interdisciplinario o transdisciplinario, deseo para que la formación pueda efectuarse a partir de un trabajo de investigación, que la práctica sea objeto de una reflexión, que el formador sea el que ayude a los maestros a desarrollar el sentido de su experiencia, y sobre todo, el deseo de eliminar la tutela pedagógica que pesa aún sobre los maestros, de una opción real entre las instancias y tipos de formación diversificadas, anhelo de que los maestros no sean considerados en posición de ejecutantes de un programa fijado con anterioridad, a priori y lejos de las condiciones concretas de ejercicio.

Por otra parte, en 1983, el Ministerio de Educación Nacional, extiende a las escuelas primarias la iniciación de los «Programas de Acciones Educativas» (PAE), pudiendo dar lugar a «Proyectos de Centro» en colaboración con otros compañeros no relacionados con el mundo educativo. Esta disposición institucional es un inicio de respuesta a la petición de diversificación y mayor autonomía en la formación.

- **1984.** La circular del 24 de diciembre de 1984,<sup>8</sup> notifica oficialmente la creación de consejos departamentales de formación, que se dedican a la formación inicial y a la formación permanente. En cada departamento habrá obligatoriamente, un «consejo de formación» presidido por el Inspector de la Academia para asistir al Director de la Escuela Normal.

La circular definía sucesivamente la función y las competencias del «consejo», su composición, su funcionamiento, en este mismo orden las analizaremos.

El «consejo» es el organismo consultivo para la formación inicial y permanente de los maestros. Tiene atribuidas tres tipos de competencias: información sobre investigación pedagógica y didáctica en el marco de la formación de los maestros, participación en la puesta en marcha de los planes y acciones de formación inicial y permanente como procedimiento para su evaluación, contribución en la reflexión del comité técnico paritario departamental en materia de formación permanente.

El «consejo» está presidido por el Inspector de la Academia, director de los servicios departamentales de Educación Nacional o, en caso de ausencia, por uno

8. BOEN, n° 1, 3 de enero de 1985.

de los directores de Escuela Normal que designe. Consta de algunos miembros de derecho: director de la MAFPEN (Misión Académica para la Formación de Personal de Educación Nacional), el o los presidentes de Universidad, cuyos centros participan en la formación de maestros del departamento, el o los directores de Escuela Normal. Es preciso hacer notar la participación del director de la MAFPEN y del Presidente de la Universidad, personas y organismos que no habían aparecido hasta ahora en nuestra exposición. En nuestra próxima exposición comentaremos esta aparición.<sup>9</sup>

Otros miembros son designados por sus compañeros: cuatro profesores de Escuela Normal, dos consejeros pedagógicos cercanos a las Escuelas Normales, en lo que hace a la representación de Escuela Normal, dos universitarios que participan en la formación de maestros, dos IDEN, dos consejeros pedagógicos adjuntos a los IDEN, para la representación de personal de formación asociados. Se añaden todavía los representantes personales de formación: dos representantes de los maestros titulares designados por el Inspector de la Academia, propuestos por las organizaciones sindicales más representativas, cuatro representantes de los alumnos-maestros en prácticas en formación inicial, elegidos al inicio de cada curso, pudiéndose renovar su elección.

El Consejo de Formación no puede exceder la cifra de veinticuatro miembros, además de los miembros de derecho. Puede invitar un representante del Consejo General<sup>10</sup> y llamar a uno o varios especialistas para tratar sobre cuestiones particulares.

El Consejo de Formación se reúne, mínimamente, tres veces al año y siempre al inicio del primer trimestre escolar, a iniciativa del Inspector de Academia. Pero éste debe convocarlo si recibe la orden del director de la MAFPEN, de un director de Escuela Normal o de la mitad de sus miembros. El Consejo elige una comisión permanente, presidida por el Inspector de Academia, que comprende dos representantes del personal de formación y dos representantes del personal de formación asociados. Dentro del Consejo pueden crearse aún comisiones especializadas, en todo caso una formación continua, que pueden llamar a los consultantes. Son derogadas las disposiciones de 1970 a 1980, relativas a los «Equipos Departamentales de Renovación y Animación Pedagógicas» (EDRAP) así como las relativas al equipo operacional que asiste al Inspector de Academia en materia de formación, ya que su creación hizo necesaria la publicación de la circular de junio de 1980.

## *2. Mirada sobre la formación permanente de los profesores*

Leyendo la descripción y el análisis de la formación permanente de los profesores, nos sorprendemos, por su tan repetida manifestación y tan gran evidencia por una de sus características principales y, según nuestro parecer la más impor-

9. Ver página 34.

10. Asamblea colectiva compuesta por tantos miembros como cantones hay en el departamento.



tante de esta formación. Como se ha podido observar, ninguno de los cambios producidos, ninguna de las innovaciones introducidas a lo largo del tiempo, han cuestionado verdaderamente un modelo inicial, que tiene como elementos esenciales la estructura administrativa que constituye el departamento, los formadores institucionales, que, en el interior de esta estructura, juegan directamente o en segundo lugar, un mayor rol de formación y gestión del personal de pre-escolar o de primaria. Se hacen casi todas las prácticas de la Escuela Normal, exceptuando en todo caso las prácticas nacionales por sugerencia de los formadores de esta práctica, en una ciudad o departamento. Jerárquicamente, el Inspector de Academia, director de los servicios departamentales de educación nacional, es el responsable institucional de las prácticas. Hemos podido observar la omnispresencia activa y el rol reservado exclusivamente a los IDEN, primero, a los profesores y directores de Escuela Normal, en la organización, el funcionamiento y animación de las prácticas.

Los textos oficiales que han ido apareciendo durante estos años, parecía que conducirían a un desarrollo del modelo oficial y a una formación más extensamente abierta, tanto en la estructura como en los formadores.

Cuando después de un período de ensayos de tres años, la resolución del 25 de julio de 1985, durante el ministerio de M. Chevenement<sup>11</sup> crea oficialmente, superando los temas de este ensayo, las Misiones Académicas en la Formación del Personal de Educación Nacional (MAFPEN),<sup>12</sup> la formación inicial y permanente está bien precisada en el artículo 2º de este acuerdo, que la «Misión» tiene como objetivo la elaboración de un Programa Académico de Formación (PAF) «del conjunto del Personal de Educación Nacional». La «carta de acompañamiento» dirigida el mismo día a los Rectores (11), concreta que el escalafón departamental está involucrado en esta tarea, que es preciso asociar los trabajos de la «Misión» a los inspectores de Academia, directores de los servicios departamentales de Educación Nacional, que la preocupación por la coherencia hace falta reencontrarla a nivel de formación inicial y permanente de los maestros, que la PAF no debe ser una «yuxtaposición de los planes departamentales». Lo que habrá de suponer, entre otros aspectos, la participación activa del personal de la «Misión» en la elaboración y animación de las prácticas destinadas al personal de primer grado de enseñanza.

Por otra parte, la ley de Enseñanza Superior de enero de 1984, inscribía la formación permanente incluida la de los enseñantes, en la Misión de la Universidad.

Pero como hemos visto ya y lo constatamos, estos textos no tuvieron mucho efecto en lo referente a la formación permanente de los enseñantes de Primer Grado. Por este motivo nos encontramos con dos razones estrechamente unidas, las cuales ya han aparecido.

Por una parte, la situación existente desde hacía diez años (1972), período du-

11. BOEN, nº33, 26 de septiembre de 1985.

12. A diferencia de la Inspección Técnica que cubre un departamento, la Misión Académica tiene por campo de acción la Academia, circunscripción universitaria bajo la autoridad del Rector en todas las enseñanzas.

rante el cual las operaciones fueron conocidas y realizadas dentro del marco departamental y por formadores institucionales del departamento, período suficiente para crear sólidos hábitos y una soberanía real.

Por otra parte, el origen de esta situación y dándole una fuerza suplementaria y una gran capacidad de resistencia al cambio, el cierre muy arraigado y burocratizado entre las diferentes categorías de enseñantes, maestros, profesores de secundaria, y profesores universitarios. Las mentalidades no cambian tan rápido como los textos, las cuales, a veces, sólo cambian muy tímidamente las estructuras. Se ha subestimado la importancia de las estructuras departamentales y la resistencia a la innovación de las jerarquías intermediarias de la Administración y de la Inspección. Y esta subestimación es sin duda debida en buena parte a un cierto desconocimiento de lo que la Sociología nos ha enseñado. En esta situación, toda intervención del exterior está sujeta al tiempo y a la perspicacia porque introduce en ella misma la lucha de poder. Es preciso saber también que los poderes estarán defendidos fuertemente, utilizando los mismos medios ofrecidos por el sistema.

El balance no es totalmente negativo. El cambio de actitud empieza tanto en la participación de los formadores-animadores de los MAPPEN en las prácticas de formación permanente de los maestros, como en las prácticas comunes, en algunos aspectos como la informática, la unión del curso medio, segundo año-sexto,<sup>13</sup> las «zonas de educación prioritaria» (ZEP), maestros y profesores. Aunque esto sea importante en el aspecto de perspectivas de carrera, conviene señalar que desde 1986<sup>14</sup> la oposición interna de contractación para enseñanza secundaria está abierta a todos los maestros con una licenciatura. Esta disposición se explica mejor si se aporta una disposición suplementaria, pensamos, que era mejor darla, ya que no se trata de formación continua. Es preciso saber que cerca del 30% de los candidatos a la oposición de incorporación a la Escuela Normal, son ya licenciados, primer diploma del segundo ciclo universitario, ya que el primer ciclo es suficiente para presentarse. Otros tienen una licenciatura en proyecto y mirando el estatuto futuro de los maestros, lo que podemos ver en la ley de orientación de educación nacional de 1989, estos proyectos están fomentados. Situación que debería llevar normalmente a una colaboración entre Universidades e Institutos de Formación.

13. El curso medio de segundo año es el curso final de Educación Primaria, el 6º es el primer año de Educación Secundaria.

14. BOEN, nº 1 especial, 16 de enero de 1986.

## SEGUNDA PARTE

### LA FORMACIÓN PERMANENTE DE LOS PROFESORES DE ENSEÑANZA SECUNDARIA

Tal como lo hemos indicado, y por razones ya explicadas, se instituyó más tarde que la formación permanente de los maestros; si para ésta última, 1972, es una fecha importante para los maestros en ejercicio, 1982 marca un verdadero giro. Después de un período de ensayos y titubeos, hace falta volver a 1985 para saber de que forma se trataron los temas en este período transitorio, bajo que forma mejor definida se instauraría y ejecutaría la formación permanente. Pero la evolución no ha cesado y desde 1985 se han afianzado nuevas tendencias, se han diversificado los procedimientos y nuevos modelos son ensayados. Esto justifica el plan que seguiremos en esta exposición.

#### I. La formación permanente antes de 1982

Se ha llevado de dos formas diferentes:

1. En una primera fase, fue ejecutada sin concertación, en un orden disperso, sin un análisis sistemático de las necesidades, por una multitud de personas, organismos, que ofrecen a las prácticas una falta de coordinación, según lo que parecía importante y según su saber-hacer. De esta manera, iniciativas, algunas de ellas meritorias e interesantes, pero que implican una parte de duda en sus objetivos, de improvisación en sus métodos, son aprovechadas por los Inspectores Generales (I.G.), por los Inspectores Pedagógicos Regionales,<sup>15</sup> por los movimientos pedagógicos, por las asociaciones de profesores, por las asociaciones de profesores especialistas en alguna materia.
2. El recurso asociativo da lugar igualmente a acciones más acertadas y organizadas en función de las necesidades. Pueden acompañarse de una militancia que conducía a una creación institucional. De esta manera surgió la Asociación de Profesores de Matemáticas, sin la que nunca se habrían creado los «Institutos de Investigación para la Enseñanza de las Matemáticas» (IREM), que tuvieron un papel muy importante en la formación permanente hasta 1982. El trabajo de la «Asociación Francesa de los Enseñantes de Francés» no fue tampoco despreciable. Nacida en 1967, la Asociación desarrolló sus actividades en congresos, universidades de verano, grupos de trabajo en la revista «Le français aujourd'hui» y se caracterizó también por una gran militancia. Aunque hoy, a causa de la institución de la formación permanente y por otros moti-

15. Hasta hace poco tiempo, el Inspector General estaba especializado en un materia y encargado por toda Francia o de una parte de la inspección de los profesores. El Inspector Pedagógico Regional (IPR) se ocupa especialmente de la inspección académica del consejo y de la evaluación pedagógica.

vos, es cierto, mantienen su identidad, su rol es relativamente menos importante y su seguimiento menos vigoroso, continua estando presente en esta formación por la participación en comisiones ministeriales, por su animación en prácticas MAFPEN, por el acceso de algunos de sus miembros al cuerpo de inspectores. Si estas dos asociaciones han podido ocupar un lugar y tener un papel que nos ha llevado a reservarles un lugar particular en este estudio, esto no supone menosprecio ni subestimación a otras asociaciones. Está claro que por razones bien conocidas, en particular las reformas y el fracaso escolar, la necesidad y la demanda en estas dos materias de formación permanente, se pediría de manera especial.

## **II. 1982-85: Origen y nacimiento de las misiones académicas para la formación del personal de educación nacional**

### *1. Informe de M. Peretti y sus recomendaciones*

En 1982, M. Savary, Ministro de Educación, encarga a M. de Peretti, psicólogo en el Instituto Nacional de Investigación Pedagógica (INRP), un informe sobre la formación del cuerpo de enseñantes. En lo que se refiere a la formación permanente de los profesores de enseñanza secundaria, el informe es muy crítico: el presupuesto es pobre, representa solamente el 0,6% de la masa salarial y un cuarto de los créditos no se gastan. Con una duración media de 69 horas, las prácticas son muy cortas. Están divididas por materias y por categorías de enseñantes. La separación entre formación e investigación es absoluta y los mismos formadores no están formados con una formación adulta. Para solucionar esta situación, M. Savary decide crear por tres años, en cada Academia, nuevos organismos, Misiones Académicas para la formación del profesorado de Educación Nacional, los MAFPEN.<sup>16</sup> Aparecen al inicio de 1982-83.

### *2. Inicio de las Misiones Académicas para la formación del personal de «Educación Nacional»*

- **Objetivos:**

Desde un inicio, les son asignados tres objetivos principales: en primer lugar, un objetivo de coherencia. Se trata de hacer coherente la oferta de formación, uniendo recursos hasta el momento dispersos, analizando necesidades, reagrupando en un plan conjunto las diferentes iniciativas de formación permanente en el marco de una Academia.

Segundo objetivo: desconcentrar, a nivel de Academias, la organización de formación permanente para desarrollarla.

16. Nota: por Academia debe entenderse aquí, región universitaria.

Tercer objetivo: asegurar una unión fuerte y permanente entre formación e investigación, de un vínculo estructural entre la enseñanza superior y la organización de la formación de los enseñantes.

- Organización y funcionamiento:

Se crea una MAFPEN en cada Academia, bajo la autoridad del Rector, cancellor de Universidades. Es dirigida por «un director de misión», profesor o maestro de conferencias de las universidades, o, con carácter excepcional, por un funcionario, justificante de un Doctorado de Estado. Es nombrado por el Ministro de Educación Nacional, propuesto por el Rector, previa consulta del Presidente de la Universidad o del Director del centro del que depende. Teóricamente, el director de misión dispone de autonomía, pues, aunque esté situado «cerca» del Rector, no está bajo sus órdenes. Autonomía relativa, pues aunque los directores de misión conciben las prácticas, son los Rectores quienes marcan el presupuesto, quienes supervisan las sustituciones en los centros, quienes pueden pedir la dimisión en caso de desacuerdo. Además, no disponen de un apoyo logístico propio, son tributarios del Secretario General del Rectorado en lo que se refiere al acceso de administrativos y más generalmente de los medios operacionales que tienen necesidad. Los formadores, de origen diverso, habiendo recibido una formación pedagógica, son mayoritariamente desligados a la MAFPEN. Cada MAFPEN debe elaborar un «Plan Académico de Formación», de acuerdo con las orientaciones nacionales y disponer de los procedimientos para su evaluación. Los PAF deben contar todo lo que se ofrece a la Academia en materia de formación. Se envían a cada director de centro catálogos voluminosos (de 100 a 300 páginas) para asegurar su difusión.

- Las operaciones:

Bajo la dirección del jefe de misión la MAFPEN, en conformidad con la PAF, programa y organiza las prácticas, asegura la animación y la formación que allí se realiza. Las prácticas inter-centros, con inscripción personal y voluntaria de los participantes. Estas modalidades tienen un fin en sí mismas y de libre utilización de un derecho individual.

### *3. Desde antes de 1985 se aportan las primeras modificaciones y precisiones*

En función de la experiencia adquirida. Se toma rápidamente conciencia de la situación creada a los directores de misión y se esfuerza en su mejoría. En 1983, M. Savary pide a los Rectores su colaboración para ayudarlos redistribuyendo las funciones. Se aportan aclaraciones al tema de los presupuestos y se apartan obstáculos dentro de su función. En la misma época se crea la «Misión para la Formación y la Investigación Pedagógica» (MIFERP), que da a los directores de misión un interlocutor al Ministerio. El día 2 de febrero de 1983 se pone en funcionamiento la renovación de los «colleges», hecho que asigna un fin concreto a la MAFPEN. Se pone a disposición de cada director de misión dos colaboradores

encargados de los institutos. El director de misión es un hombre solo y se le concede un apoyo logístico. Algunos Rectores le dotan de un brazo secular, poniendo bajo su autoridad una «división de formación», encargada del secretariado de la gestión y de la organización material de las prácticas. Pero, a diferencia de primaria, el problema grave de las sustituciones: en 1983-84, el 10% de las ausencias del profesorado no se encontró una verdadera solución por falta de sustitutos.

#### *4. Año 1985, año de consagración y punto de partida para la búsqueda de nuevos modelos de formación permanente*

Este año estará marcado por una parte, por el funcionamiento del «Consejo Académico Consultivo» para la formación;<sup>17</sup> Consejo creado en el mes de junio de 1984 después de los tres años previstos por M. Savary, para que la institución llegara a ser permanente y definida más concretamente en los MAFPEN, decisión tomada por M. Chevènement, nuevo Ministro de Educación.<sup>18</sup>

El Consejo Académico Consultivo está organizado de la siguiente forma: comprende un número igual de representantes del Ministerio y representantes del personal. Los primeros están designados por el Rector y los agentes de enseñanza superior, nombrados de acuerdo con el Presidente de la Universidad, deben representar del 30 al 50% del total. Los segundos, que tendrán un suplente, serán propuestos por el Rector y las organizaciones sindicales más representativas. Su nombramiento es para tres años, siendo renovable. Como su título indica, el «consejo» es consultivo para todas aquellas cuestiones referentes a formación en la Academia, entre otras, cuestiones relativas a la formación permanente. Funciona así: dos reuniones anuales obligatorias, reuniones extraordinarias si su presidente —el Rector— o la mitad de los representantes del personal lo solicita. Está asegurado su secretariado por el delegado académico para la formación permanente. El orden del día lo decide su presidente, pero se pueden incorporar cuestiones si la mitad de los representantes lo solicita. Al menos una vez al año el «Consejo» será consultado sobre orientaciones importantes que precedirán a la programación académica (PAF), así como a la formación de formadores.

Por sus cinco «artículos», la resolución del 25 de julio de 1985, retoma, suprimiendo toda restricción y toda referencia a la duración, las disposiciones de 1982. Se precisa solamente, que si el director de misión es «enseñante-investigador» sea reemplazado en su centro. Por la «carta a los Rectores» que acompaña la resolución, aporta, en contrapartida, tres precisiones principales bastante importantes. En primer lugar, se pide a los MAFPEN, la preparación de las decisiones del Rector y sus proposiciones han de impulsar una política coherente, por una parte, para una coordinación entre la enseñanza superior y la enseñanza escolar; por

17. BOEN, nº 2, 10 de enero de 1985. Nota del 18/12/84, referente a la resolución del 29 de junio.

18. BOEN, nº 33, 26 de septiembre de 1985. Resolución del 25 de julio de 1985 y carta a los Rectores en la misma fecha.



otra, para una cooperación entre los diferentes centros de formación, para un recuento de los medios de formación y una movilización de los recursos para afrontarlos. Los MAFPEN no son estructuras de gestión y deben contar, adaptándolo eventualmente a su propia organización, con el soporte logístico de los servicios académicos y departamentales. Las precisiones aportadas en segundo lugar, nos son ya conocidas, pues se refieren esencialmente a la jerarquización departamental, es decir, la formación permanente de los maestros.<sup>19</sup> En tercer lugar, la «carta a los Rectores» pide a los MAFPEN un seguimiento y una evaluación más rigurosa de las acciones de formación del personal. Han de utilizar un dispositivo permanente destinado a conocer bien el valor de las acciones. En el mismo orden de cosas, la Inspección General (I.G.) «apreciará» la adaptación de los programas académicos a los objetivos nacionales y evaluará los efectos de la formación continua sobre cualidad y eficacia de la enseñanza, en las prácticas pedagógicas y la vida de los centros. La carta acaba recomendando la máxima adaptación de los MAFPEN a sus roles, de que conserven un carácter funcional, una constitución ligera y adaptable, la manera de poder responder con eficacia y rapidez a las numerosas solicitudes. Para una buena concepción de PAF, hace falta una asociación estrecha de los cuerpos académicos, de los responsables de los centros de formación.

### **III. Desde 1985 hasta hoy: en el marco del modelo instituido (los MAFPEN). Importantes cambios y una gran diversificación**

#### *1. Motivos principales de esta evolución*

Las prácticas inter-centros, organizadas dentro del plan académico de formación, han conocido la consideración de la mayoría de los interesados y obtenido por su parte un gran consenso. El personal estaba muy satisfecho de poder «elegir» y poder también ejercer su derecho individual de formación permanente. Esta manera de participar, permite a cada actor concebir por sí mismo y seguir efectivamente una trayectoria propia de formación.

Es cierto también que el voluntariado es una de las condiciones favorables al cambio profesional. Satisfacción también por parte del Cuerpo de Inspectores que, progresivamente, propusieron prácticas para la realización de nuevos programas, las reconversiones, particularmente en la enseñanza táctica. Aceptación por parte de las organizaciones sindicales que ya ocupaban su lugar y desempeñaban su papel en la regulación entre la oferta y la demanda de formación. Pero la experiencia y la evaluación por una parte, los cambios en la sociedad y en el espíritu de las personas por otra, persuadieron de que estas ventajas no eran ilimitadas y sin inconvenientes, que esta concepción de las prácticas y que este

19. Ver páginas anteriores.

modelo de participación no respondían realmente y muy adecuadamente a los problemas surgidos y a los objetivos fijados.

Sin desconocer las ventajas de la participación individual, sin contestarle radicalmente y en consecuencia, sin excluirla terminantemente, se tomó conciencia de sus defectos. Primeramente, vieron que una gran parte de las peticiones individuales venían siempre de los mismos enseñantes. Se observó también, que al volver a su puesto de trabajo, el individuo aislado era demasiado débil y vulnerable para ejecutar su rol de transmisor que se había esperado. A menudo, al contrario, le era difícil de aplicar en su propio método su nuevo saber y saber hacer. Se había subestimado o desconocido que por solitarias y autónomas que fueran las prácticas, actúan en la realidad institucional y organizativa, en un medio local y nacional, condicionándolas en gran manera.

Intervinieron también razones más fundamentales y con más fuerza. La necesidad de adaptar el sistema educativo, en su conjunto, a las evoluciones técnicas, a los retos económicos y culturales de una nueva sociedad, llevaba con urgencia y obligación, a cambios de este sistema, a planes de renovación, de reconversión, a la inversión e instauración de nuevos medios, etc.

Los poderes públicos definieron programas de formación muy ambiciosos para un público específico pero no obstante, numeroso. Por ejemplo, para empezar el programa de tecnología en los «colleges»; pero los mismos poderes públicos no olvidaban que era el fracaso de las grandes reformas conocidas antes de 1980, que había conducido a partir de esa fecha, a un cambio de orientación en la búsqueda de soluciones a las inadaptaciones del sistema escolar. La nueva estrategia daba lugar a la innovación, a las iniciativas locales y a la formación continua. Era preciso que su localización y descentralización no solamente fuesen contrarios a los objetivos de realización de planes conjuntos, sino que fuesen los medios privilegiados para obtenerlos. Se podía ciertamente dudar si se trataba de participaciones individuales en las prácticas escogidas en un listado largo, donde la abundancia y la yuxtaposición de las ofertas hacían difícil la elección.

La conjugación de estos dos tipos de razones que acabamos de exponer, conducía, casi naturalmente, a un mismo conjunto de cambios que reforzaban aún más esta necesidad.

## *2. Los cambios*

- Las prácticas

Su nueva concepción, nuevas formas de organización y funcionamiento, la nueva manera de participar.

En el nuevo concepto de prácticas y para resolver el problema surgido, el de conciliar la voluntad de trabajar para la realización de ambiciosos objetivos (el fracaso escolar, la renovación de los «colleges», introducción de la tecnología como materia de dichos centros, etc) y la preocupación por la eficacia de este trabajo con operaciones concretas, evaluables gracias a que conducen, en el te-



reno de la enseñanza, a tres grandes transformaciones que se complementan y se concretizan progresivamente.

La primera de estas ideas es que el centro es el lugar idóneo para la definición de las necesidades de formación y el inicio de ésta. La segunda, que la formación está destinada a uno o más equipos constituidos —o por constituir— y no a participantes individuales. La tercera, que el trabajo de formación se orientará y centrará sobre un «proyecto de centro». El proyecto consiste a menudo en concretizar puntos particulares, en función del contexto y en particular sobre las necesidades del centro, los planes nacionales de lucha contra el fracaso escolar, el plan para la renovación de los «collèges», la concretización de los programas nuevos, etc. Aunque la práctica no es concebida en relación a un proyecto determinado, que puede durar meses y obliga al equipo de profesores a un trabajo continuo, el centro es el lugar predilecto. Eso pasa, por ejemplo, en las prácticas de «pedagogía general». Hoy se pide a los directores de centro de muchas academias, someterse regularmente a planes referidos a la formación de su personal, así como a las prioridades de su Academia. Este punto es muy importante ya que se ve la importancia que se da hoy a los directores de centro en la formación de su personal, así como la interpretación que se da actualmente a la gestión del centro. Fijémonos también, y esta precisión es igualmente digna de atención, que es la lógica de este nuevo modelo, donde son consideradas las necesidades del centro, sería oportuno para una justa y adecuada definición de la práctica, que se suscitase y examinase la demanda de los enseñantes. Añadamos, que sin estar totalmente resuelto, el problema de las sustituciones, problema muy importante en Francia para la formación permanente de los profesores de secundaria, es al menos de esta forma simplificada, un poco más fácil de resolver, que no en el caso de los enseñantes que abandonan el centro para reunirse especialidad por especialidad.

- Los formadores recién llegados y nuevos perfiles

Para constituir, de acuerdo con este modelo, el equipo de formadores, se consideró necesario tener como recurso a hombres relacionados con el tema, a enseñantes sin curso en su propio centro, con dedicación plena o parcial, durante un cierto período solamente. Así, algunas academias tienen un gran porcentaje de este tipo de formadores con contratos temporales, mientras que los fijos, los responsables institucionales de formación, como los inspectores, profesores de Escuela Normal, sólo representan un 20% contra el 80%, y algunas veces, aventajan incluso a los primeros. En este nuevo tipo de formación, se observa la importancia de los consejos, cada vez más creíbles ya que se fundamentan en experiencias vividas recientemente. El formador acaba de dejar su centro y sus alumnos y los reencontrará pronto. Sucede incluso que no los deja totalmente si se dedica a tiempo parcial. Reconocida esta situación, es evidente que situado en un nuevo contexto donde debe conseguir nuevos objetivos para un nuevo público, el enseñante-formador tiene que demostrar aptitudes apropiadas a las nuevas funciones. En primer lugar, una formación pedagógica para adultos. De igual manera, una aptitud y por medio de una formación, llegar a una teorización de su práctica. Hemos considerado apropiado que la demanda de formación venga de los pro-

pios enseñantes, pero esta demanda, es debido a las dificultades que representa, mal definida y vuelve a ser el formador quien debe ayudar a identificar sus necesidades reales y formularlas más precisa y pertinentemente. A menudo, la demanda elucida es diferente de la demanda parcial. El formador debe ser capaz de realizar este trabajo de análisis, así como también debe serlo para hacer reconocer y aceptar la formación que le parece responder a lo que resulta del análisis y de la elucidación, es decir, una asistencia, una práctica, diferentes, quizás, a lo que en principio había estado previsto. Es necesario para todo esto, un sentido de la negociación que no excluye aquí una formación adecuada. Por otra parte, si en la inscripción individual y voluntaria, la formación es un fin por ella misma y la motivación está presente desde un inicio, no ocurre así en la nueva situación, donde la motivación debe construirse y es el primer objetivo de la formación. Por este motivo, el formador necesita también, una aptitud y un arte particular, que no excluyen tampoco una formación apropiada del saber y del saber-hacer, los conocimientos como base del saber-hacer. Sabemos que el trabajo en equipo cuestiona la autonomía de los enseñantes, y provoca, mayormente, en las prácticas en el centro, y sin duda, en el caso francés, lucha de poder. Todavía es más real, cuando se trata de introducir innovaciones. Si es cierto que el formador, por una parte, responde a una demanda, no es menos verdad que por su especialidad (un compañero) y por ciertas características del tipo de formación (participación en la expresión final de la demanda, formación articulada sobre un proyecto de centro, próximo a este centro y a su personal, destinado a mantenerse en los intervalos, y hasta más allá de la formación continua). Este mismo formador, es también un «interventor» y su acción de formación una «intervención» en el sentido de que la psicología da a éste término. Significa pues, que él mismo suscita luchas de poder. De todo esto resulta que no solamente le confirma la necesidad de tener buenas facultades de negociador, sino que también debe adquirir buenos conocimientos de sociología en lo que se refiere a organización, en particular de organización escolar y universitaria que caracteriza el sistema educativo francés. Las luchas de poder sólo pueden ser dominadas y neutralizadas con estos conocimientos. No significa que todas las dificultades serán superadas ni que todos los conflictos evitados. La disposición institucional que los hace depender de dos patrones con intereses parcialmente divergentes, de una parte, el director del centro, de otra, el responsable académico de formación continua, puede provocar en los formadores un cierto y persistente malestar.

- Diversificación de la formación-intervención

Con una cierta correlación, como hemos explicado, formación en y para el centro y formación-intervención, exigían una gran diversidad de tipos de formación, diversidad igualmente favorecida por la autonomía de los MAFPEN. La intervención y la innovación encontraban aquí condiciones apropiadas. De hecho es imposible en este estudio revelarlos y analizarlos todos. Analizaremos algunos a modo de ejemplo. Es así, como en el caso de Grenoble, que se han creado los «grupos recurso». Precisamos que un grupo de formadores, compuesto en gran

parte de los enseñantes, pero abierto a otros participantes según competencias, y tienen como objetivo su auto-formación. El grupo, vivero de formadores, puede proponer formaciones en el marco de la PAF y se puede inscribir en uno de los grupos-recursos por medio de su intermediario.

Los «grupos de sector», tal como existen en Rennes, no están compuestos por formadores sino por enseñantes que buscan una formación continua. Estos grupos, se autoconstituyen agrupándose de 10 a 20 personas, cuyo objetivo es la autoformación colectiva. El grupo, autónomo e independiente, decide su tema, sus métodos de trabajo, el calendario y lugar de sus reuniones para todo el curso escolar. Cada participante toma parte activa en la determinación de la elección y conducción de los trabajos de grupo. Los participantes pertenecen a centros distintos, pero de una zona geográfica restringida. En general, para poder reunirse durante el curso, se les libera en su horario de una media jornada semanal, como mínimo tres veces al trimestre. Cabe añadir dos días de ausencia, preferentemente durante el segundo trimestre.

Los grupos de «investigación-formación» dan prioridad a la formación a partir de la investigación, el grupo y sus investigaciones son a la vez medios para construir y darse útiles de formación que podrán ser utilizados en las prácticas de formación permanente. Se puede decir que es a la vez formador y formado. El proceso es generalmente el siguiente: se parte siempre de la base, es decir, de las dificultades identificadas por los profesores en su enseñanza; el grupo define entonces la problemática de su investigación y se dedica después a esta última analizando las actitudes y las prácticas de los alumnos, apoyándose en trabajos eventualmente realizados en el mismo campo; aporta los elementos de solución a los problemas planteados, los experimenta con los alumnos según una metodología de evaluación que viene definida; los resultados son presentados en un documento accesible (materialmente y en cuanto a lenguaje) a los compañeros enseñantes o, expuestos y discutidos, comentados en acciones de formación. Los enseñantes que no tienen ninguna experiencia en investigación pueden participar en el grupo, ya que la experiencia ha demostrado que no representan un obstáculo, al contrario, desempeñan un papel decisivo en la clarificación de la problemática y en la percepción de la realidad. Para ellos representa la ocasión de darse la formación para la investigación. La preocupación por la eficacia hace que se vigile para que la posición jerárquica no represente un obstáculo. Cualquier grupo de investigación está unido a la Universidad.

Entre estos tipos de formación y estas formas de intervención, debe darse una especial atención a las «redes académicas» por dos razones principales: el interés que representan intrínsecamente y la eficacia que demuestran. La primera parece que va aumentando, 280 en 1988. La segunda se basa en recomendaciones oficiales para «las condiciones de desarrollo de la formación permanente»<sup>20</sup> donde la multiplicación de las organizaciones en redes, figura en buen lugar. En la escuela académica, con un objetivo preciso de formación que le lleva a tener una misión

20. BOEN, nº 2, 14 de enero de 1988.

clara, planificada en el tiempo, la red es una federación de numerosos y diversos recursos para la realización de este objetivo. No es cerrada ni rígida. La red puede y debe adaptarse, ramificarse, extenderse, renovarse en función de las situaciones que debe asumir y de los servicios que debe dar. Puede ser introducida una articulación entre diferentes redes, a menudo por motivos de interdisciplinariedad. Como director de la red, un responsable designado con el acuerdo del director de la MAFPEN y la inspección, o bien, propulsado por su notoriedad, sus competencias, sus relaciones con las Escuelas Normales o la Universidad. La red encuentra los medios para su funcionamiento cerca de los MAFPEN. No obstante, dispone de una gran autonomía y el contrato que la une a su autoridad de tutela es más bien moral que formal y escrito. En función de sus objetivos pedagógicos podemos agruparlas en cuatro categorías principales: las redes de cambio para los grandes planes de formación de iniciativa nacional, las redes para enseñar de otra manera, y luchar contra el fracaso escolar, las formaciones serán de modo transversal, las redes de profundización de los conocimientos y la didáctica de las materias, y las redes para la formación de los formadores, la innovación, la investigación y el consejo. Su dimensión es variable: para el 40% de ellos, 20 miembros o menos para el 25%, de 20 a 50 para el 20%, 50 o 80, y para el 15% 80 y más.<sup>21</sup> La estrategia de utilización de las redes permite formalizar y enriquecer la marcha espontánea de relaciones profesionales informales entre compañeros. Además, por la diversidad de los recursos que federa, extiende y multiplica sus relaciones, produciendo un apertura entre las instituciones y los enseñantes y cargos de la enseñanza, que, a Francia no se han podido jamás comunicar. La comunicación que va más allá de la difusión de informaciones es una de las funciones principales de la red: intercambios de todas clases, cooperación, puesta en común de las necesidades, de las demandas y de los recursos... La riqueza de las comunicaciones viene dada también de las direcciones tomadas. En principio, entre los diferentes miembros de una misma red. La red es, pues, un medio de formación continua para sus participantes y su comunicación es total. Ésta no se interrumpe tampoco entre la red y los que la utilizan, los centros y los equipos de enseñantes que pueden encontrarse, sea para consultas más o menos puntuales, sea para la organización de prácticas, a las que la red, puede dar una aportación de conocimientos y animación, respuesta a sus necesidades y a la demanda de formación. Pero la red no cesa de buscar por sí misma o por acciones de formación de las que es responsable, los recursos, organismos, especialistas, hombres-recursos, que necesita o que podrían darle más eficacia. Como en otros grupos de los que ya hemos hablado, es a la vez formado y formador y se forma incluso a partir de las necesidades exteriores de formación a las que debe dar respuesta. Pero la riqueza de las comunicaciones no viene dada solamente por la multiplicidad de sus direcciones, sino que también se debe a la norma que pretende que las relaciones entre los diferentes participantes sean siempre de carácter funcional, dejando de lado las relaciones jerárquicas.

21. Fuente: CASTERAN, M. Françoise, autora del artículo «Les réseaux académiques», en la revista "Education permanente", nº especial, marzo de 1989, sobre el tema de la formación continua de los enseñantes.

Hasta ahora hemos visto la importancia de una identificación precisa y pertinente de las actividades de formación de uno o diversos equipos de enseñantes, de uno u otro centro.

La eficacia de la formación solicitada y perfilada es imprescindible. Se ha aplicado a este tipo de empresa, que es una institución escolar, un método de evaluación, «l'audit», utilizado corrientemente por las empresas industriales y comerciales. Hay que tener cuidado de buscar a través de los primeros tanteos, la verificación de la posibilidad y las condiciones —adaptaciones y gestiones particulares eventuales— de esta aplicabilidad. Una nueva forma de intervención, novedosa y singular, en el campo de la educación que merecía tener eco. Para entenderlo mejor, explicaremos brevemente con Michel Lecoïnte, colaborador de la MAFPEN de Bordeaux,<sup>22</sup> lo que es esencial para «l'audit». Comporta tres fases principales; primero un análisis de la situación en el centro, por medio de sus funciones: producción de los conocimientos, comunicación interna, relación con el entorno, gestión. Para la función se constituye un punto de referencia: oficial, cuantitativo, comparativo, localizador de indicadores. A continuación un diagnóstico, basándose en un inventario de puntos fuertes y puntos débiles. La tercera fase, las propuestas: de modificación de estructura, de modelos de funcionamiento, o de acciones jerarquizadas según su urgencia y su importancia. El papel de este método es importante (y si hubiese estado realmente experimentado, sería más que justificado), pero es limitado: rentabilización operacional de la operación, contribución a la elaboración de planes de formación en los centros, pero no obstante, situándose en la estrategia de formación del plano académico, se evidencia puntos fuertes y puntos débiles, acompañados de propuestas que van dirigidas a la producción de un proyecto que se deja en manos del centro y de su equipo de enseñantes. Además, para distinguirlo del que se practica en el mundo empresarial, tendría que potenciarse un aspecto participativo, aprobación de la demanda por el director del centro y su equipo de enseñantes.

Insistiendo en la limitación de este rol, queremos señalar, que las personas especialmente encargadas de «l'audit», enseñantes especialmente formados o especialistas exteriores de difícil contractación a causa de los precios de la privada, solamente son llamados para tareas muy bien determinadas, según sus competencias particulares. En los tipos de formación descritos precedentemente, está presente la consulta, pero formaba parte de la formación en el sentido más amplio del término. Nos preguntamos hoy, si en el caso de la formación permanente de los enseñantes, tendría un lugar al lado de la formación, intervención siempre muy dominante, para una intervención consejo, es decir, para unos consultantes entendidos en el sentido preciso dado ordinariamente a este término.<sup>23</sup>

22. LECOÏNTE, M.: Importancia de la función formador-consultante, en «Formation continue des enseignants dans les pays de la communauté européenne: étude et perspectives», V1, anexo 1, págs. 85/86. Ministère de l'Éducation Nationale, direction des Lycées et des collèges. Actes du colloque national, LE BAUME-LES-AIX, décembre de 1988.

23. En la publicación citada (pág. 29) se encontrará un inventario más completo y una descripción más detallada de las diferentes maneras de formación que acabamos de exponer.



#### IV. Estudio diferenciado por sectores. Objetivos y programas

##### 1. Formación permanente de los profesores de «college»

En el ámbito de la formación permanente de los enseñantes, la de los profesores de «college» ha sido siempre considerada como la más importante y más urgente. Por dos motivos principales. En primer lugar, porque el college es considerado como el elemento más sensible del sistema educativo. Debido a las reformas sucesivas ha cambiado algunas veces, en poco tiempo, de estatuto y de rol, y ha dado como resultado un cuerpo enseñante heterogéneo, en el que los títulos y las calificaciones son diferentes, y algunas de estas diferencias piden una puesta al día de una parte de este cuerpo. Después, porque ha estado elaborado un proyecto de renovación de los enseñantes que se dan en este marco a este nivel, de estudios, y se trata de ponerlo en marcha. Para ser más completos, añadamos a la heterogeneidad del cuerpo enseñante, la heterogeneidad de alumnos. La causa es institucional (ya que una de las reformas mencionadas instauró un «college» único, sin ramificaciones) pero también es social dado que el desarrollo de la enseñanza secundaria lleva a clases de niños de orígenes socioculturales muy diversos.

Partiendo de esta constatación y de los problemas que evidencia, la circular ministerial del 28 de enero de 1985 define los objetivos generales de una formación permanente que supondrá el funcionamiento en septiembre del mismo año, al empezar el curso. Hasta entonces, cada uno de estos tres objetivos deberá traducirse en un plan de formación permanente del centro con la ayuda técnica de la MAFPEN.<sup>24</sup> La realización del primer plano debería permitir dar una mejor formación científica de base, en su asignatura dominante.<sup>25</sup> Aquellos enseñantes que hubiesen estado contratados sin tenerla. El segundo objetivo era: ofrecer formaciones complementarias a aquellos profesores que han gozado de una formación académica universitaria. Se tratará principalmente de conocimientos de asignaturas y de didáctica de las asignaturas. Referente al tercero: formaciones colectivas, centradas en la institución, acompañando el proceso de formación, con la elaboración e instauración de un proyecto que responda a las necesidades de una pedagogía adaptada a la diversidad de los alumnos. En 1988, otra circular, añadirá a estos temas, métodos de pedagogía diferenciada, evaluación de los alumnos, gestión del tiempo escolar y elaboración de horarios flexibles.<sup>26</sup>

En cuanto a la realización del primer objetivo se da prioridad al personal de enseñanzas tecnológicas y profesionales y se afirma mediante la elaboración de un plan quinquenal. La circular del 24 de diciembre de 1985 que difunde este plan, precisa que en el marco de este último, se elaborará cada año un programa doblemente centrado: sobre los diferentes ámbitos, sobre el personal. El plan anticipa tres objetivos: adquirir competencias técnicas y científicas nuevas, realizar el

24. BOEN, n° 6, de 7 de enero de 1985.

25. El profesor de «college» enseña dos asignaturas.

26. BOEN número especial 16 de enero de 1986.



el aprendizaje de la transmisión teniendo en cuenta la pedagogía diferenciada— de estos nuevos conocimientos, descubrir y conocer el medio profesional y adquirir la capacidad de análisis de las situaciones y métodos de trabajo a las empresas. Para lograr este objetivo se construirá un dispositivo de formación coherente, abierto al entorno regional y económico, muy sensible para responder a las futuras mutaciones. Las operaciones asociarán a los diferentes colaboradores, especialmente los del sector económico. El plan se pondrá en marcha a tres niveles: nacional, académico y central.

A nivel nacional, se concreta mediante la instauración de un grupo piloto presidido por el director de los «colleges».

A nivel académico, se elaborará un plan de formación y se concebirán las operaciones que, en su mayor parte, se desarrollarán en el centro y dentro del marco del proyecto de centro. Pero aquí es preciso añadir dos precisiones importantes. Haremos notar primero, y esto viene subrallado en todas partes, que para estas operaciones se recurrirá, entre otras, a la participación de enseñantes universitarios. Se observará, después, que la formación no se limite a estas operaciones y que para estos otros modelos de enseñanza universitaria tiene que desempeñar también un cierto papel. Hemos pensado que el análisis de esta participación encontraría mejor su lugar en la sección que reservamos de la Universidad y de la formación permanente de los enseñantes.<sup>27</sup>

La concepción y la realización del segundo objetivo (formaciones complementarias) recaen en la MAFPEN. No se aceptarán en las prácticas más que profesores titulares del Diploma de Estudios Universitarios Generales (DEUG), que corona los estudios del primer ciclo universitario. La formación se centrará en las asignaturas y la didáctica de las asignaturas. Las prácticas, que podrán durar hasta cuatro semanas para algunos, se efectuarán según las limitaciones y medios locales, ya sea con continuidad ya sea en distintas veces. Se producirán sustituciones en las clases de grado al 20% de horas complementarias reservadas a este efecto.

En funcionamiento desde septiembre de 1983, la renovación de los «colleges», tercer objetivo, será investigado para una formación que ponga en práctica principalmente propuestas que provengan de los centros. Esta formación afectará a todo el personal de la institución, se centrará en el centro, irá precedida de una definición de los objetivos y seguida de una evaluación. Debe favorecer la constitución de equipos pedagógicos, las concertaciones por clase, por nivel, por asignatura. Las sustituciones del horario escolar, ya sea por la constitución de una brigada móvil de sus títulos especialistas, en la cuarta durada.

Informando que la formación que prepara para la renovación será seguida por los «collèges» que entren en renovación en 1988, como por los profesores de educación manual y técnica que enseñan tecnología; la duración total de esta formación será de un año como máximo, las instrucciones de 1987 no aportan nada esencialmente nuevo.<sup>28</sup> En el año 1987-88, la formación para la obtención del

27. Ver el anterior, págs. 37/41.

28. BOEN n°6, de 12 de febrero de 1987.

DEUG entrará en su tercer año. Pero se añaden condiciones y precisiones nuevas que expondremos en la sección siguiente reservada a las relaciones de la universidad y la formación continua. Se informa igualmente que las mismas condiciones servirán para obtener la licencia que permita acceder a los concursos internos del Certificado de Aptitud para la Enseñanza Secundaria (CAPES), y el Certificado de Aptitud para la Enseñanza Técnica (CAPET). Acciones comunes en los «colleges» y en los institutos han sido previstas para estos concursos. En cuanto a la formación continua de los profesores titulares de estos certificados (los profesores «certificados»), tendrá como temas: el conocimiento y aplicación de programas, problemas específicos de los 11-15 años y los métodos de enseñanza que se les ha de aplicar, los procedimientos de aplicación orientativa, la evaluación del trabajo personal de los alumnos.

Después de haber recordado las condiciones generales del desarrollo de la formación continua, las instrucciones de 1988 tratan más especialmente de la que será dada por una parte en los «colleges» y por otra, en los institutos. En cuanto a los «colleges» se retoma lo que se recomendó en 1987, con insistencia sobre la didáctica de las asignaturas, y con algunos complementos y precisiones. De esta manera, se intentará instaurar formaciones flexibles para adaptarse a las nuevas vías diversificadas, manteniendo abiertos a los alumnos de 4<sup>a</sup> (tercer año de secundaria), la renovación de las clases pre-profesionales de nivel, los CPN,<sup>29</sup> desarrollo de las clases de 4<sup>a</sup> y 3<sup>a</sup> tecnológicos. De esta forma se mirará que las formaciones sean innovadoras, gracias a una toma de conciencia, por parte del conjunto de profesores, del carácter global de la vida del alumno en el «college», con el objetivo de allanar los obstáculos de escolaridad, entorno, orientación que bloquean al alumno.

## *2. Formación permanente de los profesores de instituto*

Necesaria, pero menos que para los «colleges» e imponiéndose con menos urgencia, lo es, pero igualmente, para las enseñanzas tecnológicas, técnicas y profesionales.

Para estas enseñanzas, las instrucciones de 1988 piden que las formaciones sean principalmente orientadas, por un lado, hacia los nuevos diplomas y las nuevas especialidades; por otro, hacia acciones de reconversión de algunos profesores a raíz de las asignaturas y de los nuevos programas. Por lo que respecta a las enseñanzas generales, las acciones de formación permanente serán orientadas hacia la transmisión de conocimientos y el trabajo personal de los alumnos, sobre todo allí donde hay transformación de programas. Las instrucciones de 1987 retoman las de 1986, en cuanto a las enseñanzas técnicas y profesionales.<sup>30</sup> En cuanto

29. Clases concebidas para alumnos que no entran en el ciclo normal de enseñanza secundaria técnica, que tiene edad de obligación escolar, que todos se esfuerzan en preparar inútilmente para complemento de estudios que conlleva a un Certificado de Aptitud Profesional (CAP).

30. BOEN n°6, de 12 de febrero de 1987.

a las enseñanzas generales, se pide que las acciones sean orientadas, por una parte, hacia secciones que preparan para el bachillerato profesional; y por otra, hacia los profesores de 2º (1er año del 2º Ciclo de Secundaria), a causa de la transformación de los programas de francés, de historia, de geografía y de física. Las instrucciones de 1988<sup>31</sup> no cambian en nada estas orientaciones y no aportan nada nuevo.

3. *Acciones comunes pedidas tanto por las escuelas de formación profesional como por los institutos*

Las instrucciones de 1987 deben ser orientadas en 5 direcciones principales:<sup>32</sup>

- Hacia la educación física y deportiva con dos temas principales: la educación física y deportiva como factor de integración y éxito escolar, sobre todo para los alumnos con dificultades; nuevas modalidades de evaluación del trabajo en esta asignatura.
- Hacia la acción cultural y las enseñanzas artísticas; descubrimientos de los diferentes medios de comunicación y sus objetivos; apertura de los centros a colaboradores externos. Se piden esfuerzos particulares de y en favor de los profesores que ejercen nuevas opciones: cine y audiovisuales, teatro y expresión dramática.
- Hacia la utilización pedagógica de las nuevas tecnologías, particularmente, la informática.
- Hacia la seguridad y la prevención de accidentes: seguridad en los centros.
- Hacia el personal de información y orientación que podrá adquirir así un conocimiento mejor de los problemas económicos, de los puestos de trabajo y de las empresas.

A estas orientaciones, que confirman esencialmente las instrucciones de 1988,<sup>33</sup> se añaden «la prevención para la educación», siguiendo tres ejes: la seguridad vial, la prevención de los accidentes en el medio escolar, la información de las enfermedades de transmisión sexual, la droga, el alcoholismo. Para este tipo de formación permanente, la escuela debería abrirse a los padres de los alumnos, a los médicos, a las enfermeras, a los magistrados, a los responsables de las colectividades locales.

31. Idem

32. Idem

33. BOEN n°2, de 14 de enero de 1988.

Entre las acciones comunes y específicas no olvidaremos la preparación para los concursos internos de los CAPES y del CAPET.

*4. Un lugar particular ha de ser reservado a la formación permanente bajo la forma de prácticas en empresas*

En 1979, para los profesores de las escuelas profesionales (LEP), encargados de las enseñanzas profesionales, teoría y práctica, se crearon prácticas en empresas de un año de duración.<sup>34</sup> En este año, el profesor es remunerado por la administración de origen (educación nacional), conserva sus derechos de ascenso, el Estado cubre los riesgos en que incurre. Sus horarios de trabajo son los de la empresa sin remuneración suplementaria. El voluntariado se regula, sin indemnización de prácticas. La concurrencia de uno por trimestre hacía viable devolver los desplazamientos eventuales. Durante su ausencia, los profesores son sustituidos por profesores de prácticas en formación en una Escuela Normal de aprendizaje (ENNA), que se encargarán de una clase, de una o diversas asignaturas, y les servirá de «prácticas de situación». Las candidaturas son centralizadas en el rectorado. La opinión del Rector, formulada después de consulta del Inspector Principal de Enseñanza Técnica, se transmite a la Administración Central, que decide.

En 1980, esta posibilidad es ofrecida a todos los enseñantes titulares de escuelas profesionales y de institutos, independientemente de su grado (profesores agregados, profesores certificados, profesores técnicos de institutos técnicos). Las modalidades de este tipo de formación permanente y la expresión «formación en servicio», sería más apropiada, son las siguientes:<sup>35</sup>

- Las prácticas son de seis semanas consecutivas.
- Los profesores son invitados a buscar el ámbito de las prácticas, pero es preciso el visto bueno del Rector, que vela por un reparto equitativo entre el sector terciario y el sector industrial.
- Antes del inicio de las prácticas, hay que establecer un programa de prácticas y ser objeto de un convenio firmado por el Rector, el director de la empresa y el profesor.
- Al Rector le corresponde la elección de los períodos de designación de profesores candidatos, considerando las posibilidades reales de substitución y las posibilidades de acogida de las empresas.

34. BOEN nº 25, de 21 de junio de 1979.

35. BOEN nº30, de 4 de septiembre de 1980.

- Los profesores son considerados en actividad y reciben su remuneración, pero siguen los horarios de la empresa sin remuneraciones suplementarias.
- No se abona administración de prácticas.
- Al acabar las prácticas hay que enviar un informe de la actividad durante los quince días siguientes; las prácticas van precedidas y seguidas de un período de concertación entre el profesor y el sustituto.

## **V. Las universidades y la formación permanente de los enseñantes**

### *1. Los textos, los hechos, la razón de los hechos*

Por estimaciones expresas, que comportan obligaciones, o por recomendaciones, no hay ninguna duda que los textos oficiales impliquen las Universidades en la formación permanente de los enseñantes. A lo largo de toda la exposición que precede, a veces hemos tenido ocasión de comprobarlo. Haremos una breve recapitulación.

Recordemos en primer lugar, que la ley de enero de 1984, sobre la enseñanza superior, incluye la formación continua de las misiones de éste. Hemos visto la representación de la enseñanza superior en el Consejo Académico Consultivo, para la formación de los enseñantes, incluida su formación permanente. En 1986, una circular precisa que serán movilizadas centros de enseñanza superior para el dispositivo de formación a llevar a cabo en el marco del plan plurianual. Sabemos igualmente, que el director de la MAFPEN es un profesor o un catedrático de universidad. Con la circular del 29-1-85, se precisó que la realización del primer objetivo de la formación permanente de los enseñantes de escuelas profesionales, se basaría esencialmente, sobre acciones universitarias. La carta del 25 de julio de 1985, que acompañaba el texto de la creación de las MAFPEN, después de tres años de prueba, estima que la MAFPEN ha de impulsar una política coherente por una coordinación entre la enseñanza superior y la escolar. Hay otros textos que recuerdan una coordinación necesaria y colaboración.

Pero los hechos no responden a los textos. La participación universitaria en la formación permanente de los enseñantes, es limitada, puntual y marginal; son temas indirectos, y comprometiendo a los individuos más que a la institución. Las relaciones de amistad, de conocimiento, se encuentran frecuentemente en el origen de la participación. El entusiasmo por la coordinación y la colaboración fallan por ambas partes, ya se trate de responsables y enseñantes universitarios o de sus colaboradores, responsables de la formación en el secundario y profesores-animadores de los MAFPEN. Existen «centros universitarios de formación», pero estas estructuras no juegan, de momento, un papel muy importante.

En nuestra introducción hemos hablado ya de las razones que, esencialmente, explican estas reticencias y estas reservas. Las hemos visto en las características burocráticas de un sistema educativo que, por una jerarquía de títulos, de grados, de estatutos, otorgados a los diferentes ciclos de formación, comportan una gran

compartimentación de los ciclos de formación, entre las diferentes categorías de enseñantes. Entre ellas, las comunicaciones no son ni cómodas ni frecuentes, y el modelo de organización que sustenta el sistema, ha dado lugar a mentalidades que no favorecen en nada. Una estructura nueva como los centros de formación, como hemos explicado antes, no pretende cambiar el orden establecido, del cual se ha cambiado poco, y no es aún suficiente para hacer cambiar una mentalidad.

El escaso crédito de que gozan las ciencias de la educación entre muchos universitarios, acentúa más aún las reticencias. No es casual que la didáctica de las materias aventaja a otras formas de pedagogía, ni que la formación permanente sea interpretada y traducida en términos de adquisición de conocimientos en un campo concreto. La diferencia así constatada entre lo que los textos podrían hacer pensar y los hechos, no significa que la acción universitaria sea insuficiente, y hace falta examinarla. Este examen lleva a describirla según tres ejes principales.

## *2. En primer lugar, se pide a las universidades, y son ellas las que aseguran una formación inicial prolongada*

Más que una formación permanente. Además, esta acción ha estado ya, señalada en lo que precede: profesores ya titulares de una licenciatura, o que siguen estudios universitarios para obtenerla; colaboración de las universidades en la elaboración y preparación de los concursos internos de los CAPES y agregados, inscripción de enseñantes a las formaciones doctorales con el apoyo de las autoridades de tutela, ayuda a la investigación en el ámbito propuesto con forma contractual a equipos de centros. En esta primera categoría llamará la atención su importancia, la asistencia a la realización del primer objetivo del plan de renovación de la enseñanza en los «colleges», es decir, elevar la calificación científica de los profesores de enseñanzas técnicas y profesionales. A este respecto, la circular del 21-1-85 prescribe una regionalización más avanzada de la enseñanza, la teleenseñanza universitaria, regionalización que se opera en el marco de la renovación de los primeros ciclos universitarios. La acción sería objeto de convenios establecidos entre el ministerio y los centros universitarios. Es preciso que esta enseñanza universitaria sea adaptada a un público de adultos, y, particularmente, de adultos de enseñantes cuya formación inicial está desfasada. Se establece un cuaderno de cargas por asignaturas. Los gastos de funcionamiento, incluidos los derechos de matrícula a la universidad van a cargo de la dirección de los «colleges» (Administración Central).

Para sostener y guiar el esfuerzo de los enseñantes comprometidos en esta formación a distancia, se instaura una formación de acompañamiento. Se trata de agrupamientos periódicos (quincenales), organizados por los MAFPEN. Se descuentan del horario 4 horas semanales aproximadamente. Las instrucciones del 12/2/87 recuerdan estas disposiciones y especifican las condiciones de disminución de jornada para un segundo, un tercero y un cuarto año de estudios que pueden dar lugar a la obtención de un DEUG o de una Licenciatura.



### *3. En un segundo tipo de participación*

Se puede incluir, primero la asistencia por la aportación de algún universitario, o por diversos, a un equipo de trabajo en la realización de un proyecto de centro, pretendiendo la integración en el marco de las prácticas organizadas por la MAFPEN. Se incluirá también, la participación en los grupos, de los que hemos visto empezaban otra manera de formación continua: grupos de recursos, añadiéndole la integración a las redes académicas, de las que hemos valorado la importancia y el desarrollo. Miembros de estos grupos y de estas redes, los universitarios son también formadores para otros miembros. Incluiremos también la participación en los cursillos nacionales organizados por intención de dos colaboradores de MAFPEN y, más generalmente de aquellos, enseñantes u otros, que serán llamados para animar cursillos de formación permanente.

### *4. De momento es, pero, con las «universidades de verano»*

Donde los enseñantes, investigadores de las universidades y de la enseñanza superior se comprometen más activamente en la formación permanente de los enseñantes. Estas «universidades de verano» no son de ayer, y no todas son iguales. Pero no ha dejado de aumentar su acción y la circular del 7 de abril de 1989, las institucionaliza y les ha dejado un empuje nuevo.<sup>36</sup> Primero fija los objetivos:

- Reforzar los equipos académicos de formadores de enseñantes: difusión de las innovaciones, producciones pedagógicas, consolidación y diversificación de sus competencias, establecimiento de vínculos con la investigación, apertura al entorno cultural, social y económico.
- Destinadas sobre todo a los formadores académicos; conciertos entre la MAFPEN y los responsables de estas universidades.
- De esta manera, en 1989 tres temas principales se han tratado en las 143 universidades que cubren los 26 distritos universitarios metropolitanos: modernización de la enseñanza técnica profesional, lucha contra el fracaso escolar y por la calidad de la educación.
- Su duración variará de tres días a una semana.
- Para cada universidad de verano, el personal será especificado en el BOEN.

36. BOEN nº 16 de 20 de abril de 1989.

- Las candidaturas estarán presentadas según un formulario-tipo, y las favorables serán transmitidas por las MAFPEN a los responsables de las universidades de verano.
- La universidad de verano corre a cargo del centro público que la acoge y esto es objeto de un convenio entre este centro y el Ministerio de Educación, representado por el Rector del distrito.

La circular prescribe finalmente, la puesta en funcionamiento de dispositivos de evaluación y de seguimiento. Las conclusiones de la evaluación serán transmitidas a la dirección de institutos y «colleges» que asiste el Rector. Igualmente se proveen los medios de garantía para la difusión de resultados. Las fórmulas adoptadas para dirigir estas universidades de verano son de una gran diversidad. Han sido objeto de encuestas y de las primeras investigaciones que han girado bajo tres puntos de vista: el perfil de los participantes, sus motivaciones, las imágenes que tienen y las opiniones que se forman:

- *El perfil*: el participante-tipo está motivado, activo en su centro; soporta mal el fracaso escolar; acepta la evaluación; no encuentra reparo en formarse en vacaciones; tiene ganas de hacer aquello que no pudo durante el curso, es emprendedor, obtiene contratos con empresas, elabora, proyectos...
- *Las motivaciones*: encontrarse con colegas para comparar métodos; crear un club en el centro; perfeccionarse en su asignatura; búsqueda de ideas nuevas, llenar el vacío entre la formación de alto nivel y la realidad de cada día de la enseñanza en el «college»...
- *Las imágenes y las opiniones*: los discursos de los universitarios son desconcertantes, particularmente por la destrucción de lo cierto; esto entraña peligro para nosotros, profesores de secundaria, que necesitamos la legitimización de nuestra enseñanza; pero esto es compensado por el hecho de no estar desfasados con el estado de conocimientos; gracias a las universidades de verano descubrimos nuestros vacíos y tenemos la impresión de estar más libres que en los cursillos institucionales; finalmente, es muy gratificante tener contactos con universitarios apasionados.
- Para los organizadores, las *principales dificultades* surgen por el hecho de hacerse cargo de la diversidad del grupo de participantes a consecuencia de la diversidad de expectativas. Si no estuviéramos motivados no ocuparíamos este tiempo de vacaciones, pero esto nos hace todavía más exigente.

## ANEXO

### Los 28 distritos universitarios

Cada distrito universitario está bajo la autoridad del Rector. Es Rector es distrito y canciller de las universidades. Una misión académica para la formación del personal de educación nacional por distrito (MAFPEN).

AIX-MARSEILLE

AMIENS

BESANÇON

BORDEAUX

CAEN

CLERMONT-FERRAND

CORSE

CRETEIL

DIJON

GRENOBLE

LILLE

LIMOGES

LYON

MONTPELLIER

NANCY-METZ

NANTES

NICE

ORLEANS-TOURS

PARIS

POITIERS

REIMS

RENNES

ROUEN

STRASBOURG

TOULOUSE

VERSAILLES

ANTILLES-GUYANE

# Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores

*José Gimeno Sacristán*

Catedrático de Didáctica de la Universidad de Valencia

La discusión sobre el profesorado es siempre uno de los polos de referencia del pensamiento sobre la educación, objeto muy socorrido para la investigación educativa y piedra angular decisiva cuando se piensan y acometen reformas diversas en los sistemas educativos. Muchos de los problemas y temas educativos pasan, en algún momento, por implicar a los profesores, exigir de ellos determinadas actuaciones, dibujar o proyectar sobre su figura una serie de aspiraciones que se proponen como condición para la mejora de la calidad de la educación.

El discurso pedagógico y social en general más extendido enfatiza el papel de los profesores, quizá como deformación profesional del primero, al referir el sentido y contenido de la práctica a las relaciones entre alumnos y docentes; quizá debido a un efecto de ocultación ideológica consciente o inconsciente de los condicionamientos reales de esa práctica. Lo cierto es que existe en el discurso pedagógico dominante una especie de hiperresponsabilidad de los profesores en la práctica educativa y en la calidad de la educación, porque el pensamiento educativo refleja la obvia realidad del sistema escolar, muy centrada en la figura del profesor como conductor visible de los procesos de educación institucionalizados.

Como consecuencia de la existencia de esa excesiva dependencia de la práctica respecto de los profesores, el pensamiento y la investigación suelen contribuir

a elaborar imágenes exigentes y atractivas de cómo debieran ser los profesores desde innumerables puntos de vista. De alguna forma se da el contraste, no siempre manifestado, entre las simples aspiraciones sociales y las diversas derivaciones de modelos educativos más o menos ideales, por un lado, y por otro, la percepción de la realidad del profesorado como colectivo que no acompaña a aquellas aspiraciones. En ese desfase sigue existiendo esa hiperresponsabilidad que comentábamos. La progresiva liberación de los profesores como colectivo, el desarrollo de su profesionalidad y la mejora de la calidad de la enseñanza van ligados a la clarificación de las implicaciones de éstos en y con la práctica. No sólo porque sea en alguna medida cierto que ella tiene que ver con los profesores, sino porque de ellos nunca depende todo lo que es esa práctica. Tan necesario como establecer las concomitancias entre profesores y práctica es el principio de la relativa irresponsabilidad de los profesores con lo que ocurre en esa práctica.

### **La definición de la profesionalidad**

La profesionalidad la contemplamos aquí como la expresión de la especificidad de la actuación de los profesores en la práctica, es decir, el conjunto de actuaciones, destrezas, conocimientos, actitudes y valores ligados a ellas, que constituyen lo específico de ser profesor.

Es obvio que, en el caso de los profesores, el acontecimiento preciso del concepto de profesionalidad no es fácil, aunque a primera vista sí lo parezca. Desde el punto de vista sociológico se dice que es una *semiprofesión*, en comparación con otras profesiones liberales clásicas. La dificultad de la concreción tiene motivos diversos: Primeramente, porque se manifiesta de múltiples formas y se constituye o reconstruye en un proceso de elaboración y reelaboración continuos. En segundo lugar, porque depende de la necesaria e inevitable servidumbre de la definición de metas del sistema educativo, que naturalmente está sujeto a procesos de cambios constantes y no es internamente unívoco. Finalmente, porque tiene unas apoyaturas muy variopintas de conocimientos legitimadores, que son bastante inestables y están sujetas a polémica en cuanto a cuáles son exactamente y de qué forma han de entenderse útiles.

La discusión de la profesionalidad del docente es parte del debate de los *fin*es y *prácticas* del sistema escolar dentro de un sistema social, porque es la discusión de desempeño que han de cumplir dentro del mismo. Además, forma parte o se implica en la polémica sobre la entidad y forma en que el conocimiento apropiado puede sustentar y cambiar la entidad profesional.

Es decir, que el concepto de profesionalidad docente está en constante definición y es imposible discutirlo sin referencia al momento histórico concreto, a la realidad precisa del sistema escolar en el que tienen que actuar y a la evolución del conocimiento que técnicamente pretende legitimarla. Es preciso, en suma, contextualizarla. Afirma POPKEWITZ (1986), que el conocimiento de la práctica pedagógica, la posibilidad de cambiarla, implica la comprensión de las interacciones entre tres niveles o contextos diferentes:

- a) El contexto propiamente pedagógico, formado por las prácticas cotidianas de la clase, que contemplan el transcurrir de la vida dentro de las escuelas, y que es lo que comúnmente llamamos «práctica». Ese contexto define las funciones que de forma más inmediata pensamos tienen que ver con los profesores.
- b) El contexto profesional de los profesores, que como grupo han elaborado un modelo de comportamiento profesional arropado por ideologías, conocimientos, creencias y rutinas que legitiman sus prácticas, condensando un tipo de saber técnico, que en muchos casos no es sino la absorción de valores dominantes en el contexto exterior. Ese medio colectivo puede referirse a subgrupos de profesionales con ideologías diferenciadas, dentro incluso de un centro escolar, o a todo el colectivo profesional.
- c) Un contexto sociocultural que proporciona valores y contenidos considerados como valiosos.

Creemos que es preciso concretar más este cuadro de explicación ecológica de la práctica profesional. Hablar de determinaciones de la práctica es plantear las limitaciones o los marcos de la actuación de los profesores, lo que produce una cierta imagen de «debilidad» profesional que no creemos que sea una carencia ni, en principio, obstáculo de nada, sino simple manifestación de las peculiaridades sociohistóricas de su existencia. Se verá como limitación sólo si se cree que los individuos son pasivos en los contextos en los que se desenvuelven o que su actuación tiene que reducirse al terreno técnico acotado sin participación en la discusión y configuración de los contextos.

Haremos algunas precisiones sobre las condiciones de la existencia y de la práctica docente.

## **Contextos de determinación de la práctica profesional**

### *1. La base social del profesorado*

La práctica docente la realiza un colectivo definido, cuyas características son condiciones para la expresión práctica de la actividad profesional. Ésta no se puede separar de quienes la ejecutan, lo que en el caso de los profesores ha sido siempre muy evidente. Apreciación que debe entenderse no sólo referida a los individuos, cuando decimos que la actividad pedagógica queda muy mediatizada por las condiciones de cada profesor, sino también referida al colectivo profesional. La realidad práctica que define un colectivo está en relación con las condiciones de dicho grupo, más cuando la actuación profesional no está de forma muy precisa regulada por un *corpus* de conocimiento especializado o por reglas muy precisas.

Los profesores, como colectivo social, tienen definido cierto estatus que indica la valoración social que de ellos se tiene. Ese estatus varía de unas sociedades a



otras, de un momento a otro, como ocurre con otros grupos profesionales, y se diferencia en función del nivel escolar en el que ejercen, porque cada uno implica exigencias desiguales de entrada, remuneraciones jerarquizadas, y una base social diferente a la que atender. Los factores que configuran el estatus del grupo profesional son complejos y variados en cada contexto social.

HOYLE (1987), considera que se pueden contemplar seis factores que determinan el prestigio relativo de la profesión docente en comparación con otras. Esos factores son los siguientes:

1. El origen social del colectivo, que en los niveles infantil, primario y secundario procede de las clases medias y bajas.
2. El tamaño del grupo profesional. La profesión docente engloba a un colectivo numeroso que dificulta la mejora salarial sustanciosa en competencia con otras profesiones.
3. La proporción de mujeres formando parte del colectivo, manifestación de la selección indirecta, en la medida en que las mujeres son un colectivo socialmente discriminado.
4. La calificación académica de entrada, que es de nivel medio para el profesorado de educación infantil y primaria.
5. El estatus de sus clientes. Los alumnos son seres inmaduros y dependientes.
6. La relación con los clientes, que no es voluntaria, sino basada en la obligatoriedad o cuasiobligatoriedad del consumo de la educación, lo que hace que sea un servicio de «uso natural» y, por ende, la figura del profesor una más de las que acompañan al mundo de la infancia y adolescencia, más que la de un profesional al que se le reclaman decididamente una serie de prestaciones en un momento dado.

Considerando la posición del profesorado en cada uno de esos criterios de definición del estatus, la evaluación de la profesión en la vida social es lógico que no sea alta de hecho, aunque vaya aliñada con declaraciones grandilocuentes sobre la misión inigualable que le corresponde, su importancia social y calificativos por el estilo.

La imagen de una profesión en el contexto social y su estatus real actúan de criterio selectivo de los candidatos que acuden y componen el colectivo profesional. En España, en concreto, la base social de la que se nutre el profesorado de EGB, por ejemplo, se desliza, como señala F. ORTEGA (1989, pág.366), hacia estratos cada vez más bajos, convirtiéndose en un circuito de segregación académica y profesional, que conlleva una auténtica proletarización.

El hecho de que estemos ante una profesión que progresivamente y de forma constante se está feminizando indica el sesgo social que este tipo de trabajo conlleva. Un análisis que no sólo tiene el interés de comprender la realidad desde una perspectiva sociológica, sino que se traduce en la expresión de la profesionalidad en formas concretas. La actuación práctica de los profesores está muy ligada a las condiciones psicológicas y culturales de las personas que la desempeñan.

Educar y enseñar no es sólo transmitir contenidos como si estuviesen al margen del transmisor, sino propiciar un tipo de contacto con la cultura en su más amplio sentido y en la propia acepción académica de la misma. Es evidente que la experiencia cultural del profesor tiene que ver mucho con la experiencia cultural que tiene que provocar en los alumnos. No se puede comunicar la cultura que no se posee. La eficacia de la formación de profesores, que es muy discutida, parte, en todo caso, de unas bases sociales seleccionadas que acuden a ella, y está claro que no son los «mejores productos» del sistema social y del propio sistema educativo. Porque resultaría bastante ambicioso pensar que esa formación pueda contrarrestar e incidir en los mecanismos estrictamente personales que condicionan la práctica de la enseñanza, más cuando esa formación no tiene un estatus demasiado boyante ni es lo suficientemente prolongada.

Los cambios en los programas de formación y perfeccionamiento de profesores tienen incidencia quizá más clara en los aspectos estrictamente técnicos de la profesión, y ni siquiera, como veremos, este aspecto se asienta en el vacío, pero seguramente es poco eficaz en la transformación de las profundas claves culturales que condicionan su práctica. El nivel y prestigio académico de la formación de profesores explica el lugar real que se asigna a la experiencia de socialización profesional en el curso de la formación.

## *2. Definición social de la función del profesor*

Tanto soterrada como manifiestamente, la función de los profesores se define por las necesidades sociales a las que sirve el sistema educativo, justificadas, matizadas y mediatizadas, eso sí, por el lenguaje técnico pedagógico. Algo que no es siempre coherente ni tampoco está bien delimitado, más cuando el sistema escolar se universaliza y acoge diferencias sociales y subculturas muy diversas en su seno.

El concepto de educación y de calidad en la educación se diversifica en acepciones diferenciadas en cuanto se analiza qué significa para distintos colectivos sociales y qué valores dominantes orientan a los distintos niveles y modalidades del sistema educativo. El academicismo, como expresión del prestigio que tiene el conocimiento especializado de las materias o asignaturas tradicionales o nuevas; la orientación de tipo psicopedagógico que pretende una educación al servicio de los individuos, en parte sustitutiva del ambiente familiar que asume la educación escolarizada; la demanda de preparación para el ejercicio profesional, son, entre otras, urgencias no siempre compaginables, pero muy reales sobre los profesores, las cuales prefiguran a través de los valores dominantes, de los *currícula*, de las prácticas metodológicas, de la evaluación, etc, la imagen de la profesionalidad deseable.

Sobre educación todos tienen algo que decir, todos esperan algo de ella, y las imágenes que construyen esas creencias y aspiraciones son referentes para reclamar de los profesores un cierto tipo de comportamiento. Tal diversidad se aprecia muy claramente cuando se da conflicto entre expectativas familiares o de gru-

pos sociales y el profesorado, pero esa presión no se nota muchas veces porque el propio profesor, socializado en una determinada cultura, porta los valores y creencias acerca de lo que debe ser su actuación. Las tensiones profesionales que soportan los profesores hoy en día no son ajenas a esas expectativas contradictorias sobre su papel.

Es evidente que, por la evolución social que adjudica a la escolarización funciones más amplias y por la evolución del propio pensamiento educativo, las aspiraciones educativas a las que teóricamente debe responder el profesor son cada vez más, al tiempo que se hacen más etéreas o invisibles, como diría BERNSTEIN (1988). Esa evolución de la demanda social, especialmente proyectada sobre la educación infantil y en toda la enseñanza obligatoria en general, lleva a una indefinición de funciones.

### 3. Una profesionalidad compartida

Toda profesión se define por la práctica que realiza, como uno de sus rasgos definitorios, e incluso por cierto *monopolio* de una actividad que se supone obedece a unas reglas y se basa en unos conocimientos que sólo los que la desempeñan poseen.

¿Tienen los profesores el dominio de la práctica específica de la educación y de la enseñanza, así como de sus fundamentos? En sentido general, no, puesto que educar y enseñar es algo que en alguna medida todo el mundo hace y considera que puede hacer. La educación institucionalizada, en cambio, se les adscribe en exclusiva. Pero, incluso reduciéndonos a esa acepción, ¿realmente deciden y realizan esa práctica? ¿En qué medida la práctica pedagógica pertenece a los profesores? Estamos ante una profesión dedicada a una actividad, sin que toda ella sea de su exclusiva responsabilidad, no sólo porque en la sociedad organizada resulta cada vez más difícil desligarse de cuadros generales determinantes, estructuras político-administrativas, económicas y culturales, sino que en la educación se produce una situación de desprofesionalización muy evidente, por la propia debilidad del papel social de los profesores, por la formación que reciben y por la regulación externa de la actividad educativa.

Los profesores en general no producen el conocimiento que están llamados a reproducir, ni tampoco deciden pedagógicamente del todo su práctica. La práctica queda en alguna medida fuera del alcance de los docentes y en esa medida podemos decir que la profesionalidad relativa a la misma es compartida. Por eso merece la pena detenerse en un análisis sobre lo que significa la práctica de la enseñanza.

Hacer la pregunta de si los profesores gobiernan efectivamente la realidad es importante porque de la respuesta se deducen consecuencias sobre el valor de la formación del profesorado, a qué tiene que tender ésta, criterios para seleccionar métodos eficaces de afrontarla, perfeccionamiento de profesores, necesidad de acciones concurrentes para que cambie la realidad, qué condiciones han de tener las políticas dirigidas a mejorar la práctica, los objetivos de los programas de innovación y de cambio curricular, etc.

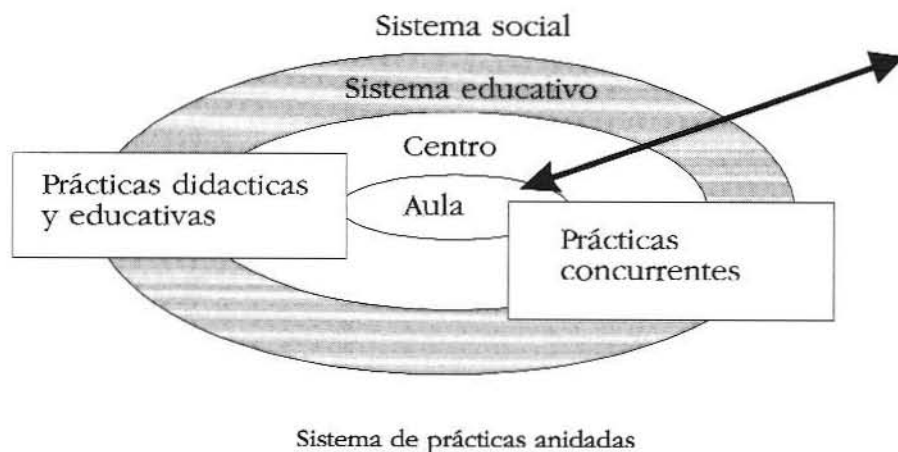
Práctica educativa, siguiendo la significación más compartida por el lenguaje corriente, sugiere fenómenos que se expresan en torno al proceso de enseñanza-apren-

dizaje, tal como los podemos observar en las aulas, que es el espacio «natural» por antonomasia en el que se desarrolla. La propia investigación educativa hace referencia predominantemente a la acción didáctica. La norma de uso dominante en el lenguaje pedagógico, junto a una tradición positivista y tecnicista, nos ha afianzado la idea de que la realidad escolar la componen los fenómenos manifiestos que apreciamos en los escenarios de clase. Correlativamente, se entiende que la actividad normal y dominante de los profesores se circunscribe a ese mismo ámbito.

Para comprender esa práctica pedagógica evidente, incluso, expresión de cómo se realiza el proceso de enseñanza-aprendizaje, no podemos quedarnos en el análisis de lo observable, pues de lo contrario estamos incapacitados para entender que se trata de un producto de interacciones complejas, apreciables sólo si se analizan estratos ocultos en los que se sustenta la realidad evidente.

Poniendo un ejemplo práctico, diremos que una forma de enseñar el lenguaje implica usos metodológicos, valoraciones psicológicas de diferentes procesos de aprendizaje, reparto de competencias en clase sobre quién tiene la norma correcta de expresión, hace relación a lo que los profesores consideran útil enseñar a los alumnos de un determinado grupo social, expresa valoraciones epistemológicas del profesor sobre la importancia de un contenido, se enmarca dentro de normas de comportamiento sobre quién debe hablar y cuándo en clase, y refleja valores sociales en el currículum sobre lo que es la lengua dentro de una cultura básica para los ciudadanos, presiones de grupos de especialistas que reflejan en los *currícula* y en los libros de texto las posiciones que transmiten a los profesores, etc. Todo ello configura la práctica; ésta es todo eso al mismo tiempo.

La conexión entre la dinámica interna de la vida escolar y las condiciones externas exige a los investigadores que tengan en consideración el contexto más amplio del pensamiento y de la acción que hace posible las condiciones de la escuela plausibles y creíbles, afirma POPKEWITZ (1986, pág. 228). Que es lo mismo que decir que, lo que llamamos comúnmente educativa, no agota lo que son prácticas relacionadas con la educación, porque remite a otros ámbitos de acción que inciden sobre la realidad escolar inmediata.



A la educación se refieren prácticas muy diversas que se desarrollan en ámbitos distintos. La práctica didáctica no puede entenderse sino en el cuadro de influencias que todas ellas contribuyen a configurar. Es preciso ampliar el sentido inmediato de lo que entendemos por práctica, como algo que referimos a iniciativas de acción metodológica que toman personas en los espacios pedagógicos más conocidos de todos. La práctica no se reduce a las acciones de los profesores. En un intento de sistematizar esos ámbitos, se pueden distinguir una serie de contextos incluidos en otros ámbitos, de suerte que las actividades que se realizan en el seno de cada uno de ellos acogen a otras actividades, por lo que decimos se trata de prácticas *anidadas* unas dentro de otras.

- a) Existe una práctica educativa y de enseñanza en sentido antropológico anterior y paralela a la escolaridad propia de una determinada sociedad o cultura.
- b) En ese medio cultural se desarrollan las prácticas escolares institucionales, entre las que podemos distinguir diversos ámbitos, a su vez.
  - b.1. Prácticas relacionadas con el funcionamiento del sistema escolar como tal, configuradas por el funcionamiento que se deriva de su propia estructura.
  - b.2. Prácticas de índole organizativa, asentadas en los usos propios de la organización peculiar de los centros educativos.
  - b.3. Prácticas didácticas y educativas propias del ámbito del aula, que es el contexto inmediato de la actividad pedagógica. En este medio es donde transcurre la mayor parte de la actividad de profesores y de alumnos, pero no es el único.
- c) Además, de forma periférica al sistema educativo, pero relacionadas con él, se realizan prácticas que podemos llamar concurrentes, no estrictamente pedagógicas, pero influyentes en las catalogadas en los epígrafes b).

#### *a) Prácticas pedagógicas de carácter antropológico*

Como en otros muchos ámbitos de la cultura humana, la práctica de la educación existió antes de que tuviésemos un conocimiento formalizado sobre la misma y es anterior al nacimiento de los sistemas formales de educación. La educación de la prole es una práctica social con una larga historia en todos los grupos humanos que nos ha implicado a todos en algún momento, como actores y/o como receptores, lo que hace que sobre la misma todos tengamos experiencias y creencias al respecto.

Es una cultura compartida, con las variaciones naturales, por los individuos de un grupo social. Las creencias y valoraciones sobre la crianza de los hijos difieren entre grupos sociales, según diversos ambientes, de acuerdo con patrones culturales antropológicamente diferenciados, etc, pero dentro de cada grupo cultural guarda ciertas regularidades.

Las prácticas educativas en las sociedades han dado lugar a una cultura en torno de ellas, lo mismo que ha ocurrido con otro tipo de actividades, como la alimentación, el cuidado del cuerpo, la preservación de los mismos usos y cos-



tumbres, creencias, valores, actitudes, etc. Todos tenemos alguna idea sobre como guiar a otros, corregirles, comunicarles experiencias y conocimientos, controlar su conducta, orientarnos en el trato personal, etc. Son pautas de conocimiento, de sentir y de comportarse interrelacionadas entre sí. Las actividades prácticas se ligan a creencias y a sentimientos.

Históricamente hablando, la práctica educativa no es una acción derivada de un conocimiento previo, como puede ocurrir con ciertas ingenierías modernas, sino una actividad que genera cultura intelectual en paralelo a su existencia, como ha ocurrido con otras prácticas sociales y otros oficios. Esto es importante, porque con cierta proclividad, desde la perspectiva de los especialistas en el conocimiento sobre la educación se olvida ese dato a la hora de pensar la relación entre la práctica y conocimiento. Los problemas de la práctica no son huecos o vacíos de fundamentación científica, sino contradicciones que genera la propia práctica.

La educación institucionalizada dentro de los sistemas escolares universalizados es, igualmente, otra experiencia común a todos en las sociedades desarrolladas, lo que hace que cualquier ser humano tenga respecto de ella ideas y perspectivas acerca de su significado, actitudes hacia dicha actividad, una valoración de la misma. Aunque la escolarización implica una forma social peculiar de organizar la educación, en la que aparecen actividades singulares desarrolladas como ritos culturales sólo en esos ambientes, de hecho mantiene cierta continuidad con las prácticas de crianza y de relaciones sociales extraescolares, previas históricamente al fenómeno de la escolarización: trato con los niños pequeños, comunicación de saberes, control de conducta, etc.

La propia escolarización universal surge como una necesidad económica y social, una práctica que ha sido una respuesta histórica a necesidades sociales de muy diverso tipo, que se ha institucionalizado y ritualizado en unos usos concretos. Siendo, pues, una actividad práctica institucionalizada también previa al conocimiento formalizado sobre dicho fenómeno, en el curso de esa institucionalización tiene que haberse incorporado necesariamente la cultura elaborada en torno a «lo pedagógico».

Por ello, desde el punto de vista social, la educación, escolar y extraescolar, así como el conocimiento ligado a ella, la forma de entenderla y valorarla es algo compartido culturalmente, por lo que no es exclusivo de una clase profesional concreta, si bien el profesorado se convierte de hecho en el depositario de la pretendida legitimidad técnica para intervenir en esa actividad. Y, así como culturalmente se trata de una práctica compartida pero controvertida, ante la que se decantan actitudes, valores, puntos de vista diferenciados, en cuanto práctica profesional de un colectivo especializado —el profesorado— también presenta ese carácter de actividad con diversos significados personales, puntos de vista, etc.

Incluso se puede afirmar que el oficio de enseñar como práctica «artesanal» previa no ha codificado, al menos en la medida en que lo hicieron otros oficios, el saber especializado pertinente dentro de la misma profesión para transmitirlo con eficacia a otros.

JACKSON (1975) ya destacó que los profesores son un tipo de personas que hablan poco entre sí de su oficio y de cómo mejorarlo, que se transmiten poco la experiencia profesional formalmente como tal. Como afirma FEIMAN-NEMSER



(1983), la clase no sólo es un lugar para enseñar, sino también de aprendizaje del docente. Las influencias informales en la socialización profesional han sido más decisivas que las formales, más eficaces que los cursos de formación, etc.

Estos comentarios no son un recuerdo de antropología cultural, sino un principio básico para interrogarse por el tipo de cultura que orienta la práctica educativa. Resaltar la existencia de una cultura sobre «lo pedagógico» compartida socialmente y asumida también por los mismos profesores, antes de serlo y al margen de serlo, es importante para comprender un hecho de sociología profesional: que, en sentido riguroso, las destrezas sobre la actividad de educar y de enseñar y toda la cultura que las rodean es una competencia distribuida socialmente y no delimitada sólo a un grupo profesional en concreto. Lo mismo que las ideas sobre la salud no son exclusivas de la clase médica, aunque el desarrollo de la ciencia y la organización del colectivo profesional monopolicen progresivamente ese conocimiento especializado. El pediatra sabe lo importantes que son las creencias familiares sobre la alimentación infantil cuando se enfrenta con un problema de salud. Sobre cómo educar y enseñar, valoraciones acerca de lo que eso supone, creencias al respecto, vivencias, etc, todo el mundo tiene. Muchos sustentos de las prácticas educativas se asientan sobre el sentido común de un determinado grupo cultural, consenso del que los profesores forman parte como miembros de la cultura.

En la asimilación cultural de lo pedagógico, como en todo, existe un componente idiosincrásico, autobiográfico, que afecta a los profesores como un grupo y como individuos, lo mismo que a los padres, etc. La cultura profesional codificada con apoyatura formal de conocimientos, puede entenderse como un componente más en el juego de influencias y determinaciones de la práctica, como fuente privilegiada si queremos, de significados particulares sobre los hechos pedagógicos, que asimilada por la biografía profesional entra en interacción con otros componentes.

Dialéctica que debe tener un papel importante en los profesores y grupos especializados, pero también se van propagando a otras capas más amplias de la población.

De ahí la importancia profesional, como ya comentamos, de la base social que accede al profesorado. Ese colectivo profesional comparte un mundo cultural donde existen múltiples referencias a los contenidos y métodos de la educación. La profesión docente es por ello compartida socialmente. Se explica que pueda resultar potencialmente conflictiva en una sociedad compleja donde los significados se diferencian entre grupos sociales, económicos y culturales. Por ello el cambio educativo tienen que entenderse como cambio cultural; por lo mismo, la escuela se queda obsoleta respecto de otros agentes y fuerzas culturales que, al necesitar otra educación, o poseer otras ideas sobre la educación, dejan deslegitimada a la escuela y a los profesores. La desprofesionalización del docente proviene en parte por esa «competencia profesional» que otros agentes y fuerzas le disputan.

#### *b) La práctica institucionalizada: La exigencia del puesto de trabajo*

La profesión docente, como decíamos más arriba, es una semiprofesión. En parte porque depende de coordenadas político-administrativas que regulan el sistema educa-

tivo en general, y las condiciones del puesto de trabajo en particular. La profesión se ha configurado a medida que ha ido ganando terreno la organización burocrática de los sistemas escolares y dentro de ellos. El papel de los profesores en relaciones históricas que tienen mucho que ver con las relaciones particulares que se han ido estableciendo entre la burocracia que gobierna la educación y los profesores. Economistas e historiadores han señalado que los sistemas escolares son el prototipo temprano de la burocratización moderna (MATTINGLY, 1987, pág. 36). No se trabaja, pues, en el vacío, sino dentro de organizaciones que regulan la práctica, lo mismo ocurre con cualquier otro trabajo. Las demandas del sistema educativo a los profesores son su primer condicionamiento, y las organizaciones escolares en que se hace realidad son su escenario más inmediato. LORTIE (1975) considera que esas realidades definen mucho más las percepciones y conductas de los profesores que su sentido de lo que debe ser una actuación concreta, más aun teniendo en cuenta su escaso nivel de organización colegiada en el propio medio de trabajo. El individualismo profesional es la otra cara de la moneda de la respuesta de los profesores a las demandas de la institucionalización porque se tienen que justificar más ante ésta que ante sus clientes que quizá exijan o requieran un proyecto colectivo elaborado por ellos.

La práctica profesional depende, desde luego, de decisiones individuales, pero dentro de normas colectivas adoptadas por otros profesores y en el seno de marcos organizativos muy reales que regulan de alguna forma las actuaciones. La concreción específica de las actividades que componen el puesto de trabajo de los profesores da cabida a la subjetividad creativa de quien las ejecuta, desde luego, pero obedecen a reglas inmanentes a las condiciones de la escolarización, que sólo marginalmente definen los profesores. El profesor, más que seleccionar condiciones de trabajo, media en las que le vienen dadas, y el propio margen de su capacidad de influencia es flexible y definible por el profesor, pues en ningún caso se las ve con contextos cerrados del todo, salvo casos muy extremos. Las destrezas profesionales son respuestas originales, pero de algún modo suponen un determinado acomodo con la situación en la que se ejercen. Resulta teórica y prácticamente difícil concebir esas destrezas al margen de los escenarios donde se ejecutan y remodelan constantemente. El papel que se le asigna al profesor, como afirma ARFWEDSON (1979, pág.98), es el de ser quizá más efectivo dentro de un marco que solamente puede cambiar marginalmente.

Cuando los profesores aparecen responsables de lo que ocurre en las clases, se olvida la realidad del contexto de trabajo. Las reglas a las que se somete la realidad del «puesto de trabajo» del profesor están bastante definidas antes de que él entre a desempeñar «muy personalmente» el papel preestablecido.

Los numerosos trabajos sobre la socialización y acomodación profesional de los docentes proporcionan resultados muy evidentes al respecto.

A título de ejemplo, el profesor se encuentra como condiciones dadas, generalmente: una especialización de funciones educativas (tutoría, enseñanza, etc.). La especialización del currículum, alto nivel de regulación del mismo, los espacios escolares cerrados, espacios del centro especializados, los grupos de alumnos estables u otras formas de agrupación, generalmente tiempos cortos para la

enseñanza, pautas uniformadas de tratamiento a alumnos diversos, normas y estructuras de funcionamiento que resaltan la importancia del orden y el silencio, control de conducta, el valor de la disciplina en los centros, calendarios de evaluación, un tipo de evaluación exigida, la desconexión entre profesores, y otras muchas determinaciones. Todo ello define ambientes escolares que son algo más que contexto o escenario material pasivo de la acción en los que moverse; son límites para ciertas iniciativas y cauce natural de otras acomodadas a sus posibilidades. Las condiciones de institucionalización de la educación son, fuente de significados al proporcionar *imágenes de acción* para los profesores, como señalan también los estudios sobre socialización en el puesto de trabajo de los profesores.

*La organización de la clase afecta a la definición de los problemas que se representan los profesores en preparación, la solución que se da a esos problemas y las imágenes de lo que es el trabajo de los profesores*

(BRITZMAN, 1985, pág. 45).

*Su rol se percibe como algo separado de la humanidad que lo asume y del contexto social del que los profesores son parte. Consecuentemente, el cómo la cultura modela significativamente el trabajo y las imágenes de los profesores es algo que actúa de forma invisible*

(BRITZMAN, pág. 3).

Las imágenes acerca de la autonomía de los profesores, el que sean actores autónomos que determinan el curso de los acontecimientos en clase, o el considerar que se hacen a sí mismos como profesionales oscurece el contexto real en el que esas imágenes se impregnan, como recuerda este último autor. Buena parte de las concepciones sobre la práctica de la enseñanza y de los discursos intelectuales sobre los profesores como artífices de la misma, olvidan que los márgenes de autonomía de los profesores tiene un referente político e histórico. Siendo ese margen el ámbito en el que es posible que ellos realicen el diálogo entre la teoría y la práctica. La retórica de ciertos discursos progresistas que detectan resistencias en los profesores al cambio, que postula papeles activos para los profesores, no deben olvidar desvelar y pedir el cambio en las condiciones profesionales e ideológicas en las que se mueve el papel de los profesores (MATTINGLY, 1987, pág. 49). Condiciones que son muchas veces evidentes, aunque quedan camufladas en otras ocasiones bajo valores ocultos que cultiva la organización institucional de la educación.

Una práctica burocráticamente controlada genera un sistema de dependencia de los profesionales respecto de las directrices exteriores, de suerte que los problemas que perciben y tienen que resolver los docentes son problemas de ajuste/conflicto con esas condiciones establecidas (legales, curriculares, organizativas, etc); en mucha menor medida son problemas que ellos como profesionales configuren como tales y tengan que encontrarles respuesta. La «creación» y la «origina-

lidad» se circunscriben muchas veces a la capacidad de dar respuestas al conflicto más que a la creación *ex novo* de situaciones.

Esa dependencia de los profesionales respecto del medio socialmente organizado en el que desarrollan su trabajo plantea conflictos manifiestos y latentes al profesorado, porque no siempre coinciden las exigencias con las interpretaciones personales. Los supuestos y exigencias de la organización frente a las exigencias provenientes de la configuración de una actividad profesional al servicio de un proyecto educativo es la fuente más relevante e inmediata de dilemas de la educación como empresa política (BERNIER y McCLELLAND, 1989, pág. 43). Y es en este terreno donde se detecta el vacío más preocupante para el desarrollo profesional de los docentes, aquel que olvida la necesidad de transformar las condiciones de trabajo como condición para cambiar la práctica de enseñanza.

Quedan espacios y esperanzas para la acción, responsabilidad del profesional individual, sin caer en el pesimismo de ver en las estructuras externas a nosotros, muros estables que desalientan acciones parciales más modestas. Tan irreal es la imagen del profesor completamente autónomo como el creer que sus respuestas son acciones meramente adaptativas a las situaciones recibidas. Las escuelas y el puesto de trabajo son espacios profesionalmente organizados previamente a la existencia de sus actores, pero también es cierto, como señala, DREEBEN (1973), que el trabajo de los profesores sólo puede comprenderse si se consideran los aspectos no-burocráticos de las escuelas, porque si bien es cierta la existencia de múltiples restricciones, condicionamientos y fuerzas socializadoras, es igualmente evidente la existencia de márgenes para la expresión de la individualidad profesional. Los abundantes conflictos que se detectan en las instituciones escolares expresan la evidencia de interpretaciones y comportamientos alternativos ante la existencia de regulaciones que se dirigen a homogeneizar la práctica. Las situaciones escolares reproducen cultura para los alumnos y cultura profesional para los profesores, pero son también espacios en los que existe la posibilidad de que se recreen ambos tipos de cultura. Frente a la metáfora de la escuela como lugar burocráticamente organizado, la experiencia también dice que parte de su funcionamiento obedece, en alguna medida, a un componente de desorganización. Otra cosa es creer en que en ese espacio de reconstrucción se generan cambios radicales y rápidos.

Dentro del espacio institucionalizado, que es bastante homogéneo, una vez que hemos fundamentado la «irresponsabilidad» relativa de los profesores en la determinación de lo que ocurre en su seno, se aprecian prácticas muy diferentes, formas de proponer, interpretar condicionamientos a resistirlos y forzarlos. Lo que nos da conciencia del carácter poliédrico de la profesión docente.

**Prácticas institucionales.** Tal como dijimos, se pueden distinguir prácticas relacionadas con el funcionamiento del propio sistema escolar en su conjunto configuradas por su propia estructura. Pondremos un ejemplo. La división entre una rama profesional y otra académica a las que acuden alumnos de una misma edad es una práctica de segregación social y cultural. La clasificación de alumnos que se produce en esa situación es una práctica educativa que condiciona la especialización de *currícula*, que es fuente generadora de expectativas diferenciadas en los profesores respecto de los alum-

nos que acuden a una u otra modalidad de enseñanza; que diversifica en parte los propios métodos pedagógicos, pues éstos no son independientes de los contenidos ni de los objetivos de la modalidades de enseñanza. Dentro de esa práctica, a su vez, los profesores mediatizan los conocimientos de los *currícula* previamente diversificados, seleccionan los métodos, generan expectativas, etc, pero las condiciones básicas de la práctica están implícitas en la propia configuración del sistema, son en sí mismas prácticas educativas.

La sobrevaloración del saber intelectual frente a los saberes manuales, de la que participan los *currícula*, los métodos, los libros de texto, las prácticas de evaluación, etc., está determinada por la propia estructuración del sistema educativo en especialidades, mirando unas sí y otras no tanto a las más altas cúspides del sistema educativo, imitando así unos valores que de esa forma se reproducen ya desde niveles básicos.

Los procesos selectivos explícitos cuando existen para ingresar en determinados niveles del sistema, las evaluaciones externas de alumnos al final de ciclos de enseñanza, son otros ejemplos de comportamientos pedagógicos no personalizados en los que se inscriben las prácticas didácticas. Los exámenes externos se reconocen como uno de los determinantes más decisivos de lo qué se enseña y de cómo se enseña en las clases, generadores por sí solos de toda una dinámica pedagógica que no desencadenan los profesores.

**Prácticas organizativas.** Los centros escolares son espacios pedagógicamente acondicionados para realizar un tipo de prácticas y no otras. La regulación de los contactos entre profesores de un área o de un ciclo define el estilo individualista o colegiado de los profesores de un mismo centro. La dificultad de proyectar determinadas actividades culturalmente valiosas y diversificadas está en la misma configuración espacial de los centros escolares. Las tareas académicas posibles se condicionan en la organización del tiempo escolar. La posibilidad de conectar los saberes entre sí se dificulta también por la organización del tiempo y por la del profesorado en especialidades estancas. Determinadas tradiciones de clasificar a los alumnos en grupos por criterios de calidad académica o el provocar la tolerancia y coexistencia de la diversidad de alumnos en un mismo grupo-clase con prácticas organizativas con fuerte significación educativa. La regulación del tiempo de aprender expresa valoraciones de actividades y de áreas curriculares diferenciadas por su peso, tratamiento de horario, valoración de las actividades como algo «serio» o relativas al «relajo» cultural.

Todo ello está determinado por una estructura de funcionamiento que desborda a cada profesor individualmente y en muchos casos a todos ellos como grupo que puede organizarse para cambiar esas condiciones. Podrían relatarse multitud de ejemplos de prácticas educativas ligadas a la estructura de la organización en sus diversas dimensiones o variables. Lo que es evidente es que esas prácticas organizativas dibujan escenarios de actividad pedagógica de forma bastante determinante, y en ese sentido puede decirse que son también prácticas educativas.



**Prácticas didácticas.** Es la acepción más inmediata de la práctica. Es la práctica por antonomasia, que intencionadamente hemos dejado casi para el final, porque sus expresiones concretas no pueden entenderse si no es en relación con esas otras prácticas con las que se relaciona y dentro de las que se realiza. Es la práctica responsabilidad inmediata de los profesores; es el contenido de la profesionalidad docente en su sentido técnico y restringido.

El concepto de práctica más inmediato nos remite a las *actividades de enseñanza* desarrolladas en un contexto de *comunicación interpersonal*, —profesores y alumnos— para desarrollar un determinado *currículum*, dentro de un *espacio restringido*. Este es el contenido de la práctica acotado por la investigación educativa dominante, coherente ésta con la reducción de la profesionalidad de los profesores al papel de técnicos que desarrollan un *currículum* configurado por otras prácticas exteriores a ese espacio didáctico. Es la actividad más evidente directamente observable, definitoria de un concepto restringido de práctica pedagógica y de profesionalidad.

A pesar de esta reducción del significado más inmediato de lo que se entiende por práctica, no obstante la podemos ver expresarse en multitud de tareas, todas ellas propias de los profesores. Se produce, además, otra contradicción expresiva del estatus profesional: la definición técnica del trabajo de los profesores restringe el ámbito de su profesionalidad, pero después se le exigen multiplicidad de funciones educativas, que incluso desbordan el tiempo y el espacio laboral de la clase. Parte del cometido laboral de los docentes se emplea en labores de preparación, de diseño que son tareas *preactivas* de la enseñanza, o en evaluación de alumnos que es preciso realizar fuera del horario estrictamente laboral. Un somero análisis de funciones y de tareas de los profesores nos diría enseguida que ellos realizan multitud de actividades que desbordan la relación didáctica.

Y no es esta la última contradicción. La restricción técnica se produce al tiempo que tiene lugar una importante ampliación de contenidos de socialización que la sociedad actual le reserva al docente dentro del sistema obligatorio de enseñanza.

### *c) Prácticas concurrentes*

Se trata de prácticas no estrictamente pedagógicas que, incluso desde fuera del propio sistema escolar, influyen muy directamente en todo él y en la propia actividad técnica de los profesores.

Todo el desarrollo del currículum, formulado y preelaborado fuera de las aulas y de los centros, regulado por la administración educativa, traducido y concretado por los materiales didácticos de los que después dependerán en alguna forma los profesores, hacen de éstos consumidores de prácticas prediseñadas fuera del teatro inmediato de la actividad. Tienen más responsabilidad en lo que es el conocimiento en la realidad de las aulas las editoriales de libros de texto y demás fabricantes de materiales didácticos que los mismos profesores.

Los mecanismos de supervisión y control de la enseñanza dirigida a centros y



profesores son prácticas concurrentes definitorias de otras de tipo técnico-pedagógico que se definen en los escenarios estrictamente escolares. Algo parecido ocurre con los sistemas de participación de diferentes agentes sociales regulada en el sistema educativo, que cuanto más fuertes y específicos son más desprofesionalizan literalmente al profesorado o le convierten en ejecutor de programas diseñados fuera del ámbito de la relación con sus alumnos.

Toda política educativa es de alguna forma una sugerencia y una imposición de prácticas, tanto mayor cuanto más intervencionista sea en los procesos pedagógicos y cuanto menos capacidad de contestación, réplica y participación tengan los profesores.

El valor condicionante de todas las prácticas concurrentes es, por lo general, inversamente proporcional a la autonomía del profesorado, al nivel de su formación y al grado de organización colectiva.

Resulta evidente, después de este recorrido, que una correcta comprensión de la profesionalidad docente implica relacionarla con todos los contextos que definen la práctica educativa. El profesor tiene que ver con el último e inmediato modelado de la práctica, pero ésta es la expresión de la intersección de contextos diversos. *El docente no define la práctica, sino, en todo caso, su papel en la misma; y es a través de su actuación como se difunden y concretan multitud de determinaciones provenientes de los contextos en los que participa.* La esencia de su profesionalidad está en esa relación dialéctica entre todo lo que a través de él se puede difundir —conocimientos, destrezas profesionales, etc.— y los diferentes contextos prácticos. Su conducta profesional puede ser pura respuesta adaptativa a las condiciones y requerimientos impuestos por los contextos preestablecidos, pero puede entenderse desde un punto de vista crítico como la fuente de interrogantes y problemas que pueden estimular su pensamiento y su capacidad para adoptar decisiones estratégicas inteligentes para intervenir en los contextos.

*La competencia docente no es tanto una técnica compuesta por una serie de destrezas asentadas en conocimientos concretos o creadas y transmitidas a través de la experiencia, como tampoco es puro descubrimiento personal, aunque algo de ello se da en la realidad. El profesor no es un técnico ni un improvisador, sino un profesional que puede utilizar su conocimiento y su experiencia para desenvolverse en contextos pedagógicos prácticos preexistentes.*

Algunas de las derivaciones inmediatas en este análisis de prácticas anidadas para explicar el contenido y responsabilidad de la profesionalidad docente son las siguientes:

- 1) **Repercusión en el conocimiento considerado como base de la práctica educativa.** Desde un punto de vista metodológico, es evidente que la realidad escolar se escapa de los estrechos márgenes de lo observable en las aulas, porque la evidencia que consideramos que se manifiesta es el resultado de sustratos no evidentes en las prácticas escolares, pero no por ello menos determinantes. Apreciación que lleva a la necesaria apertura de

lo que se considera legítimo conocimiento en educación, así como a la apertura de procedimientos de formación adecuados para tratar con dichos conocimientos.

- 2) **Responsabilidad de los profesores en la práctica.** En segundo lugar, es necesario relativizar el énfasis que solemos poner sobre el papel de los profesores en la determinación de las prácticas y de los efectos educativos. De alguna manera es preciso asentar el principio de "irresponsabilidad" relativa del profesorado en todo lo que pueda significar la práctica educativa en las instituciones escolares, entendida como una cierta independencia y hasta incompatibilidad entre sus ideas y la realidad posible. Manifestando, además, que las iniciativas de su profesionalidad son resultado de las condiciones de socialización profesional.

La profesionalidad incorpora condicionamientos provenientes de los marcos en los que se ha ido socializando el profesorado. De forma evidente, los profesores mediatizan casi todos los procesos pedagógicos, pero son, asimismo, reproductores y vehículos de otras determinaciones de la práctica en esa mediación. Entonces se hace menos evidente la determinación externa de la práctica, porque aparece como fruto de la iniciativa profesional. Se oculta al introyectarse.

- 3) **Amplitud de la profesionalidad.** Es preciso ampliar el sentido y contenido de la profesionalidad docente, es decir, el ámbito de los temas, problemas, espacios y contextos en los que debiera intervenir el profesor.

El concepto de irresponsabilidad personal se configuraría como una especie de cualidad individual exculpatoria respecto de todo lo que ocurre, si al mismo tiempo no tuviéramos en cuenta que algunos de los contextos ajenos a la iniciativa de los profesores individualmente considerados, con configuraciones debidas a normas de actuación del colectivo profesional dentro de los centros, por ejemplo. Una forma de funcionamiento colectivo, que en ocasiones no es otra cosa que dejar de reproducirse al individualismo dominante, actúa de medio de socialización para cada profesor individualmente y en ocasiones aparece como freno a sus iniciativas. Por eso la profesionalidad debe también entenderse como norma social colectiva, en tanto es el grupo el que determina un contexto inmediato de práctica. La ordenación del funcionamiento de los centros deja bien claras las competencias de las estructuras colectivas en la configuración de la práctica.

El profesor, de cara a su emancipación y desarrollo profesional, tiene, pues, que intervenir en todos aquellos ámbitos que determinen su práctica, que no son simplemente los estrictamente escolares. A la vista de las especificaciones de lo que hemos señalado como prácticas educativas, directa o indirectamente relacionadas con la educación, ha de plantearse qué acciones se precisan para intervenir en esos ámbitos y, primeramente, tomar la decisión ético-política de si tales acciones son o no pertinentes de la profesión docente.

La intervención bien delimitada y limitada de los profesores en esos contextos de la práctica expresa el reparto de poder en la educación, en definitiva. El di-

dactismo como campo de acción exclusivo de los docentes es una configuración que refleja el papel asignado en la determinación de la práctica.

- 4) **Una profesión borrosa.** La ampliación de los ámbitos de actuación de la profesionalidad difumina al mismo tiempo el contenido de la misma; incrementa su campo de acción, pero difumina un poco las competencias del docente.

Ello tiene su efecto inmediato en la configuración de programas de formación y perfeccionamiento: se amplían los tipos de prácticas y de conocimientos relevantes para analizar las realidades en las que se interviene, así como para proponer alternativas apropiadas. Se exige un curriculum de formación pedagógicamente más completo, desbordando el didactismo estrecho y, por supuesto el dominio de la materia.

- 5) **Complejidad de las reformas educativas.** El cambio, la innovación, la renovación pedagógica, como queramos llamarle, aparece como algo complejo que debe ser abordado con iniciativas concurrentes, capaces de movilizar la práctica sólo si se desarrollan conjuntamente.

La innovación tiene ámbitos diversos que atender, contextos específicos que abordar, niveles de dificultad y de resistencias diferentes, y se enlaza con el cambio social en la medida en que las prácticas educativas, sus racionalizaciones conectan con contextos extraescolares. El cambio educativo hay que explicarlo con modelos antropológico-culturales más que con esquemas de innovación tecnológica. Los programas de renovación tienen que dirigirse a múltiples contextos con acciones diferenciadas de desigual poder de transformación. El perfeccionamiento de profesores como calificación y desarrollo de la profesionalidad debe entenderse más como programas para cambiar las bases de la profesionalidad, lo que exige emprender iniciativas más allá de suplir en los profesores conocimientos y destrezas concretos. El perfeccionamiento, de lo contrario, puede quedar en una mera compensación de déficits coyunturalmente considerados como tales sin continuidad en el desarrollo de la profesionalidad.

De lo que se deduce que el cambio de la profesionalidad no puede entenderse como algo circunscrito a las individualidades personales de los profesores, a un cambio del conjunto de destrezas docentes asentadas en el conocimiento o provenientes de experiencias transplantables a otros compañeros. Del perfeccionamiento o del cambio de los profesores no puede esperarse el cambio drástico de la realidad, en tanto se entienda aquél como remedio de carencias en los docentes (GIMENO, 1989a) para responder a nuevas demandas de diverso tipo en el campo de los contenidos o de los métodos pedagógicos o de ambos a la vez. Ello comportaría una explicación individual de la práctica, centrando en la responsabilidad de los profesores la calidad de la enseñanza de forma casi exclusiva. O por perfeccionamiento entendemos otra cosa o la propia persistencia de las condiciones que conforman la realidad reabsorberán los posibles efectos positi-

vos en los profesores de los programas de perfeccionamiento.

El cambio pedagógico y el perfeccionamiento del profesorado es preciso plantearlo como un modelo de desarrollo profesional y personal, evolutivo, y continuado, pues su profesionalidad está arraigada en mecanismos culturales, institucionales y personales muy fuertes y de efecto permanente, en relación y dentro de programas que quieran incidir en los contextos inmediatos, y más remotos que condicionan y también determinan su práctica. El primer objetivo de un programa de desarrollo profesional, que tiene que servir para concienciar intelectual y éticamente sobre la importancia de esos contextos, es la concienciación sobre la praxis educativa.

*El desarrollo profesional, frente al perfeccionamiento más tradicional, supone enfocar conjuntamente la importancia de todos los aspectos implicados en la práctica.* EDELFELT (1983) propone un modelo conceptual, en el que el desarrollo personal de los docentes, centrados en suplir sus deficiencias personales, olvidaba el contexto colectivo de profesionales que condicionan las normas explícitas y las no escritas del proyecto educativo colectivo, reforzando su individualismo. Mejorar a los profesores, se suponía, mejoraba la práctica. Cuando se comprendió la importancia de otros agentes colaboradores para mejorar el curriculum y la enseñanza se enfatizó la importancia del desarrollo de esos recursos. Cuando creció la idea de que eran de suma importancia las relaciones entre profesores, padres, comunidad, especialistas y el centro como unidad pedagógica, comenzó a hablarse de *desarrollo educativo* en general, comprendiendo que todos esos círculos eran necesarios y estaban implicados unos con otros.

El desarrollo profesional tiene que estar referido a los contextos que determinan su práctica y debe ayudarse de programas dirigidos específicamente al cambio de esos contextos.

La transformación de los profesores sólo es inteligible y tiene sentido en la transformación de las escuelas y de toda la práctica; el «crecimiento» profesional es inherente al desarrollo de la institución, al desbloqueo de las condiciones que entorpecen el desarrollo de todos los que conviven en ella. Si el profesor es un técnico en la enseñanza de una materia, el éxito del perfeccionamiento es relativamente fácil, y ello dependerá, no obstante de lo exigentes que seamos en entender el sentido educativo de áreas o asignaturas del curriculum. Si el profesor es alguien del que depende la educación, el problema es más complejo. Concebir a los profesores como profesionales, como afirma BLACKMAN (1989, pág.1), implica atender los problemas relacionados con las decisiones que ellos toman en las situaciones que afrontan, con los problemas de la práctica en su conjunto, con el conocimiento necesario para ese desarrollo, con el grupo profesional; se desborda la preocupación por los contenidos y la práctica circunscrita al aula, atendiendo la práctica tal como se configura en todo el sistema escolar, en los centros, en la planificación de todo el sistema. No es sólo un técnico que sabe hacer cosas, sino también preguntarse por lo qué perseguimos en las escuelas y por qué. Ver a los profesores como profesionales implica, en definitiva, considerarlos y hacerlos capaces de que creen su propia agenda de desarrollo profesional.

Esta última plantea exigencias más complejas a las reformas educativas, tiempos de actuación dilatados, no pudiendo concebirse los programas de perfeccionamiento como servicios puntales que suplen carencias, sino como recursos diversificados en acciones concurrentes y con pocas seguridades de éxito a corto plazo. Pero, ante todo, supone rescatar la imagen del profesor como intelectual, no como alguien poseedor de teorías y dedicado a la especulación, sino como alguien que piensa y conoce su campo de actividad dentro de contextos determinantes más amplios, poseedor de un discurso que incorporando elementos técnicos se plantea los ámbitos políticos que determinan su práctica (GIROUX, 1985).

- 6) ***El poder sobre la práctica.*** La práctica como algo que se modela y expresa en diferentes contextos descubre el reparto del poder en su determinación. ¿Quién configura la práctica? No sólo los profesores, evidentemente. ¿Quién introduce ideas, supuestos y valores a la práctica? Todos aquellos que, a través de prácticas escolares, institucionales y políticas, relacionadas con actividades dentro de lo que hemos llamado prácticas concurrentes, configuran el mundo educativo.

La comunicación de conocimiento y acción, entre teoría y práctica, es preciso entenderla no como una relación directa entre el conocimiento y la investigación pedagógica, sino como un tráfico de influencias dispersas, asistemáticas, a través de agentes diversos. El cambio en educación no depende del conocimiento muy directamente, porque la práctica educativa es una práctica histórica y social que no se monta a partir de un conocimiento científico, como si de una aplicación tecnológica se tratase. La dialéctica entre conocimiento y acción tiene lugar en todos aquellos contextos donde se genera la práctica.

Esta perspectiva nos sugiere que la comunicación conocimiento-acción, la generación de saberes en torno a prácticas o la derivación de éstas a partir de ciertos saberes, es un problema de comunicación a nivel cultural antes que plantearlo como un problema formal o tecnológico, cuando de ciertos conocimientos se pretendan derivar prácticas concurrentes. La práctica educativa existe antes que cualquier intento de realizarla de acuerdo con determinados supuestos que pretendan tal labor. Ha de considerarse que de forma implícita y asistemática existe una corriente de comunicación constante entre pensamiento y acción que modela la práctica de forma difusa, contradictoriamente a veces, a través de diversos tipos de conductas e influencias asistemáticas. Es decir, que la comunicación entre el conocimiento y la práctica en la educación es un hecho inherente a su misma existencia, al margen de que, por otro lado, de forma explícita se quiera realizar esa comunicación consciente y ordenadamente, partiendo de conocimientos formalizados como teorías, conclusiones de investigación, etc. En la educación, como en cualquier acción social, las prácticas tienen relación de creencias provenientes del contexto en el que se realizan, con movimientos ideológicos, con configuraciones mentales subjetivas de las personas implicadas en las relaciones educativas, etc. Para entender la realidad que nos rodea, escudriñar este fenómeno cultural tiene mucha más importancia que cualquier otro enfoque.



Por ello, por ejemplo, los cambios educativos entendidos como cambio en las ideas y en las prácticas asociadas, no son súbitos ni tampoco lineales. No existe una forma de hacer ligada a una forma de entender sobre lo que se hace que empiece como algo totalmente innovador y desconocido. La práctica educativa no empieza desde cero, sino que es un proceso que generalmente y para cada profesor o para cada proyecto e idea nueva está ahí en funcionamiento; el que quiera modificarla tiene que subirse «en marcha» al proceso. La innovación no es sino corrección de trayectoria. Y debido a que «lo educativo», actividad con su cultura asociada, obedece a determinaciones que no son, precisamente, el conocimiento formalizado sobre la educación, las vías del cambio educativo tienen nutrientes que no son ese comportamiento formalizado.

Más recientemente, desde un punto de vista histórico, se empiezan a confrontar ideas y realidades, a contraponer modelos diferentes entre sí, creándose una tensión dialéctica entre percepción de lo existente y aspiración, entre conocimiento y realidad, entre lo deseable y lo posible, entre actitud indagadora y práctica. A medida que ha existido un pensamiento formalizado y más sistematizado sobre la educación y las prácticas educativas y sobre las consecuencias de un determinado modelo educativo y su capacidad para dar respuesta a determinadas aspiraciones, a medida que experiencias de diverso tipo apoyadas en ideas renovadoras han supuesto contrastes con las prácticas dominantes y habituales, se crea una dialéctica entre conocimiento formal y práctica.

El desarrollo profesional tiene que dar cabida, en consecuencia, a acciones a desarrollar en ámbitos diferentes. Acciones y programas de formación tienden a incidir, como dijimos, sobre aquellos contextos en los que la práctica se configura y donde se producen determinaciones para las iniciativas posteriores de los profesores. Esa agenda tiene, por lo menos, cuatro ámbitos fundamentales de contenido:

- El profesor y la mejora o el cambio de las condiciones de aprendizaje y de las relaciones sociales en las aulas.
- El profesor participando activamente en el desarrollo del curriculum, no siendo meramente un consumidor.
- El profesor participando y cambiando las condiciones del centro escolar.
- El profesor participando en el cambio del contexto extraescolar.

#### *4) Regulaciones técnico-pedagógicas en la práctica docente*

Es evidente que existe una forma de entender la profesionalidad como algún tipo de regularidad manifestada en la práctica, que se define como un saber hacer característico, compuesto por saberes de diverso orden, que presuponen además algún tipo de relación entre la ejecución práctica de la profesionalidad y los saberes fundamentales de la misma. Las regularidades técnicas que dan contenido a la profesionalidad no son siempre muy precisas y adoptan variaciones entre los mismos profesores, en función de la expresión de la práctica a través de estilos educativos diferenciados, según el nivel en que se ejerce, el área o disciplina que



se imparte, etc. La profesionalidad, por otro lado, se manifiesta a través de funciones muy diversas (enseñar, orientar el estudio, ayudar personalmente a los alumnos, regular las relaciones entre éstos, confeccionar materiales, saber evaluar, organizar espacios y actividades, etc.).

Esta diferenciación de la profesionalidad, más evidente en el caso de la enseñanza obligatoria, provocada por la complejidad de funciones asignadas a la educación y a los profesores, hace que exista una gama amplia de saberes potencialmente pertinentes que pueden ayudar a los profesores, así como que en cada una de las funciones docentes se den desiguales posibilidades de apoyo directo e indirecto de los conocimientos a las prácticas. Aspecto que habría que tener en cuenta cuando se diseñan programas de formación. La fuerza que puede tener un conocimiento para justificar y conducir o analizar la práctica es muy distinta en el caso de que nos planteemos esa relación en el caso de la función de dirigir la asimilación de un determinado conocimiento de ciencias, en la destreza de diseñar el curriculum, en las pautas de control en la clase, en el asesoramiento a los alumnos o en el combate contra las discriminaciones por sexo producidas en la relación pedagógica, por ejemplo.

Cada tarea del docente reclama conocimientos peculiares; en cada una el grado de apoyo es distinto y la influencia del componente personal frente a la del fundamento científico también es diferente. Es decir, que para cada función se puede plantear una forma peculiar de relacionar conocimiento y acción. El apoyo del conocimiento existente a la práctica es por lo mismo precario, convirtiéndose en una de las causas por las que muchas de esas funciones las realicen los profesores de acuerdo con sus creencias y mecanismos adquiridos culturalmente por vía de socialización, más que por la justificación que pueda prestarles el saber especializado de orden pedagógico. Ya hemos dicho que la práctica existe previamente a los profesores.

La fecundidad de la teoría para la práctica no la tenemos que esperar tanto en el hecho de que aquélla pueda fundamentar una determinada actividad concreta en cada una de las múltiples funciones que realiza el profesor, sino como aportaciones progresivas, y no siempre acumulables, de iluminación y de análisis para alterar una práctica global que funciona en su totalidad al margen de la existencia de un conocimiento científico de la profesión. El componente justificador de la práctica supone la adquisición de una conciencia progresiva sobre la práctica y, puntualmente, el apoyo inmediato para realizar determinado tipo de prácticas. La conciencia sobre la práctica se presenta como la idea (fuerza directriz) de la formación inicial y permanente de los profesores.

Esta opción en la clarificación epistemológica de la competencia docente, no lleva necesariamente a afianzar la apreciación, muy extendida incluso entre los profesores, de que la teoría es irrelevante, cuando no inútil, para la práctica. Si se espera una justificación de ésta a partir de descubrimientos científicos, leyes de comportamiento, una guía indiscutible de la acción de los profesores, quizá estemos inevitablemente condenados a esa evaluación negativa. Porque, sencillamente, como ya declaramos, la práctica educativa no tiene su origen ni justificación fundamental en ser una derivación técnica de unos conocimientos. Pero una opción formadora o una acepción de la profesionalidad

al margen de un conocimiento sistematizado con capacidad desveladora, que se pretenda justificar sólo en la adquisición de destrezas prácticas, dejaría a la formación de profesores y a la profesión docente como pura reproducción de la práctica dominante.

Para comprender la especificidad teórico-práctica de la profesionalidad docente, que conlleva entender el papel que tiene el conocimiento en la fundamentación de una práctica real como es la enseñanza, es preciso ver cómo se entiende ésta en tanto que «oficio». Las respuestas a este análisis han sido variadas. TOM (1984 y 1987), por tomar un ejemplo, ha concretado cuatro formas de entender la enseñanza como actividad práctico-profesional, relacionadas con otras tantas visiones de qué es el conocimiento útil para los prácticos. Lo que vienen a ser formas de que éstos legitimen profesionalmente la acción de enseñanza: a) La enseñanza como oficio compuesto de saberes prácticos adquiridos por experiencia. b) La enseñanza como derivación del conocimiento, es decir, como la aplicación de una ciencia. c) La enseñanza como un arte que expresa la creatividad personal de quien lo realiza. d) La enseñanza como *un empeño moral*, concepción por la que apuesta el autor citado, destacando la dimensión ética de la actividad de enseñar algo que puede apreciarse al menos en tres aspectos básicos: El uso de la desigual distribución de poder entre profesores y alumnos, haciendo de su relación un problema moral; el que la enseñanza presupone la selección de contenidos considerados valiosos que se persiguen a través de estrategias problemáticas en situaciones particulares que exigen la puesta en funcionamiento del juicio personal; y, finalmente, en tanto la enseñanza se liga con la sociedad en su conjunto.

No son concepciones surgidas de forma sucesiva, sustituyendo unas a otras completa y linealmente, sino modelos que sirven y coexisten mezclados en la actualidad en los significados compartidos por los docentes y por los teóricos de diversas parcelas del pensamiento y de la investigación relacionada con la enseñanza. De acuerdo con la vigencia de determinadas concepciones y paradigmas de pensamiento e investigación afloran con desigual fuerza en distintos momentos.

### **La enseñanza como acumulación o repertorio de esquemas prácticos: la imposibilidad de ateoricismo**

Una acepción clásica y muy extendida sobre enseñanza consiste en entenderla como un *oficio* que se apoya en saberes adquiridos por experiencia, cuya esencia se centra en el «saber cómo hacer» de los profesores, sabiduría acumulada en y a través de la práctica personal y colectiva, que sólo ocasionalmente está codificada y que es la expresión del sentido común elaborado y depurado en la práctica. Se supone que la propia práctica genera el saber regulador de la misma y por sí misma. Una acepción que pudo ser interpretada en el sentido de que los profesores son los «artesanos» dominadores de un oficio en el que se sienten creadores y, por otra parte, quizá también defensores de un campo de intervención que les pertenece. Una forma de legitimar la posesión de la profesionalidad.

La acepción tiene apoyatura en la experiencia histórica, siendo coherente con

el hecho por nosotros señalado de que se trata de una práctica generada socialmente al margen de teorías formales, por la simple razón de que es anterior a ellas, obedeciendo a determinaciones sociales, aunque reinterpretada subjetivamente por sus actores. Pero por eso mismo, es preciso distinguir el matiz: la imagen del artesano que inventa y reproduce la sabiduría práctica relaciona ésta con la creación individual y colectiva del grupo que desempeña el oficio, mientras que en el caso de los profesores se trata de una práctica que no les pertenece en exclusiva, estando fuera de ellos la génesis de la misma.

No obstante, esta concepción tiene una apoyatura en la experiencia cotidiana y resulta evidente su funcionamiento en el ejercicio real de la función del profesor. Por ello, ha de ser retomada desde otra perspectiva que dilucide la razón de su utilidad, aunque sea insuficiente como modelo de explicación de la profesionalidad. Los análisis de la educación como *praxis*, es decir, como práctica que se desarrolla en contextos reales, cargada de intenciones, interpretaciones subjetivas, construida por todos y por todo aquello que participa en la misma y reflejada en usos prácticos, es más adecuada.

El oficio de enseñante, observada su realización, consiste básicamente en la disponibilidad y uso en determinadas situaciones de *esquemas prácticos* para llevar a la acción. Son rutinas para la práctica. La actividad global puede trocearse en retazos de acción con una cierta unidad interna que se suceden en el tiempo, aunque puedan darse también simultáneamente cuando la enseñanza se dirige a grupos, lo que forma parte de las situaciones normales. Una tarea académica (realizar un resumen, explicar, comprender una unidad de información, etc.) implica un discurrir de la acción que tiene un orden interno, una estructura peculiar.

Cuando un profesor ordena los alumnos en el aula haciendo que la conducta transcurra en un ambiente ordenado para el trabajo, recurre a esquema prácticos de gobierno de grupo que proceden de su experiencia, de lo que ha visto y experimentado y de su formación como docente. El profesor que realiza delante y con sus alumnos una experiencia de laboratorio pone en acción otro esquema práctico que ordena su actividad, la de los alumnos, el uso de un cierto instrumental, orientando un proceso de aprendizaje.

El concepto de esquema práctico, tal como lo queremos desarrollar, es más amplio que el de las tareas académicas. Está presente en todas ellas, pero se prolonga en otras actividades del profesor que no se catalogan específicamente como tareas académicas. El profesor dispone de esquemas prácticos para realizar evaluaciones, corregir esquemas fuera del tiempo de clase y del contacto con alumnos, domina esquemas de cómo resolver a su manera conflictos sociales entre alumnos, de cómo ordenar el espacio, etc. Los esquemas prácticos desbordan el tiempo de clase o la enseñanza *interactiva* porque están presentes en todas las funciones que realiza el profesor y éstas no se agotan en esa fase de la enseñanza, siguiendo la diferenciación que hiciera JACKSON (1975) entre enseñanza *preactiva*, *interactiva* y *postactiva*. Si alguien sabe ejecutar alguno de esos esquemas prácticos, y lo pueden hacer no sólo los profesores, tiene asegurado el «relleno» de un determinado tiempo de actividad profesional. La investigación reciente pro-

porciona alguna luz para explicar la utilidad práctica de esta forma de entender la enseñanza (Véase: GIMENO, 1988, págs 270, y ss.).

Muchos de estos esquemas prácticos los dominan los especialistas del oficio, pero otros, en cambio, no requieren saberes especiales, son muy elementales o proceden de conductas extraescolares. Suponen destrezas de comportamiento a veces practicadas en la vida cotidiana, aprendidas por la propia experiencia pasiva de enseñanza, adquiridas por aprendizaje vicario, etc. Esto es lo mismo que decir que el dominio de los esquemas prácticos al uso no es exclusivo de los profesores, aunque algunos forman una especie de repertorio más propio de ellos. Por poner un ejemplo un poco caricaturesco: sin haber aprendido como especialista a evaluar o asignar calificaciones, cualquiera podría examinar a un alumno acerca del dominio de un tema, lección, etc. Cuando un alumno pide a alguien: «Pregúntame el tema para ver si lo sé», el evaluador circunstancial no es ningún experto y sin embargo domina un cierto esquema práctico para satisfacer esa demanda.

La gran mayoría de esos esquemas están adaptados a un escenario o contexto escolar, se han generado dentro del mismo y actúan como sus reproductores. Son la expresión de la acción que cabe dentro del contexto escolar... este es su más directo condicionamiento. El contenido al que sirven es el curriculum real de la escolarización; al fin y al cabo, se justifican por ser recursos para poder desarrollar en la práctica el curriculum de la escolaridad.

El repertorio de esquemas prácticos facilita el transcurrir ordenado de la actividad de acuerdo con un orden propiciado por la estructura del esquema. Todos ellos aplicados con una cierta flexibilidad que acomoda a cada una de las circunstancias, según modificaciones puntuales que introducen los profesores, componen de hecho la profesionalidad como un oficio-arte que se expresa en un saber hacer. Tienen la virtualidad de ordenar la acción englobando todos los elementos que participan en la misma: componentes personales, ambiente, elementos materiales, situación, contenido curricular, etc., lo que facilita que la actividad pedagógica en la que vemos se implican tantas cosas, marche de una forma aparentemente sencilla.

El esquema práctico vendría a ser el orden implícito de la acción, regulador del desarrollo de la misma. La práctica sería el sumatorio de los esquemas prácticos puestos en juego. Ese modelo explicativo es preciso completarlo con otros elementos para corregir la imagen mecánica que nos sugiere lo dicho y comprender el funcionamiento flexible de la práctica, el papel activo e intelectual de los profesores y la misma conexión entre teoría e investigación con pensamiento y acción.

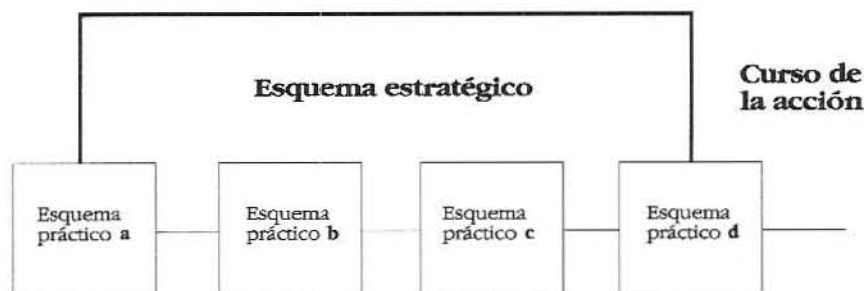
Los esquemas prácticos, enraizados muchos de ellos, o ciertos aspectos de todos ellos, en la cultura, hacen que los profesores se parezcan tanto entre sí, a pesar de las matizaciones personales que inevitablemente y necesariamente tienen que aportar. La constancia de la estructura de la acción y el hecho de que esté adaptada a un contexto escolar también muy estable homogeneiza la práctica y le da continuidad en el tiempo. La profesión docente se configura como un oficio compartido por aquellos que lo desarrollan, porque todos comparten *repertorios* de esquemas prácticos. La propia estabilidad de los contextos, generadores, como vimos, de práctica educativa, no provoca desajustes importantes en los esquemas

prácticos de los profesores, les presta seguridad y comodidad profesional.

La formación inicial de profesores incide poco en la generación de nuevos esquemas, pues la parte práctica de la misma es corta. En forma de curriculum oculto, a través del método mismo de formación, sí se reafirman o pueden revisar esquemas. Y tomando los que se observan en la actividad real como contenido o referente del curriculum de formación se puede sensibilizar hacia la práctica, mejorando la capacidad crítica revisora. Los procedimientos de autoanálisis, de observación crítica de la práctica, la investigación en la acción, como recursos de formación de profesores, parten de la necesidad de entender las derivaciones que tiene una determinada conducta de los profesores, los supuestos que encierra y no el reproducir la actividad como conducta sin razones justificadoras.

### Esquemas prácticos—esquemas estratégicos

El desarrollo de esquemas prácticos del profesor, cuando nos referimos a las actividades pedagógicas que no son mecánicas, no se agota en una mera ejecución de rutinas prácticas arbitrariamente ordenadas, sino que éstas guardan algún tipo de desorden. Las tareas más concretas o los esquemas prácticos más específicos pueden ser alterados, el profesor puede ser alterado, el profesor puede modificarlos en sucesivas puestas en marcha, pueden combinarse de formas diferentes, sustituirse parcialmente y están ordenados en una secuencia que, generalmente, no es arbitraria. Esa flexibilidad de la práctica y esa capacidad adaptadora de los profesores, si no es simple improvisación ciega por ensayo y error y si tiene alguna intencionalidad, se guía y es posible gracias a la existencia de una especie de *esquemas estratégicos* que, siendo de rango superior y carácter abstracto, ordenan y gobiernan la sucesión de las acciones, les prestan coherencia, mantienen ésta durante períodos largos de tiempo, guían a los profesores en las adaptaciones y yuxtaposiciones de las tareas más específicas, en la incorporación de elementos parciales nuevos, recursos variados, etc. *Un esquema práctico es una rutina, un esquema estratégico es un principio regulador a nivel intelectual y práctico, un orden consciente en la acción.*





Tal como reflejamos en este modelo, el esquema estratégico es el orden que vertebra el transcurso de la acción. En términos de tareas escolares es fácil comprender la distinción, el rango y papel que desempeña cada nivel de formalización, con un ejemplo: incorporar la prensa al currículum de ciencias sociales para el desarrollo de unidades didácticas relacionadas con la actualidad, supone dominar algún esquema estratégico de acción que vertebre diferentes actividades en los profesores y de los alumnos: consultar periódicos, hacer resúmenes, discutir y seleccionar en grupo noticias relevantes, orientar la realización de un informe, realizar una exposición mural, etc. Todas estas actividades parciales son tareas muy específicas que implican esquemas prácticos de acción que tienen que ser desarrollados en un cierto orden. El "llevar la prensa a la escuela" es una estrategia pedagógica que para aplicarla debe concretarse en esas acciones o en otras diferentes, pero es lo que mantiene la coherencia y el orden en el transcurso de la acción, lo que expresa y mantiene una determinada filosofía pedagógica o un principio concreto. El repertorio de esquemas prácticos que rellenen un esquema estratégico variará de unos profesores a otros, y del mismo profesor lo alterará de un momento a otro. La unidad de las acciones prácticas, la coherencia, la capacidad de flexibilizar la acción, de hacerla más o menos compleja, de adaptarla a situaciones, alumnos o momentos diversos le da ese esquema general que no es sino la manifestación del *pensamiento pragmático*. Es, en definitiva, la función de las tareas pedagógicas amplias que ordenan pensamiento, intencionalidad y operaciones o acciones. Como señala KULJUTKIN (1988):

*Una tarea pedagógica dada es una unidad estructurada de pensamiento del profesor, cuya función, si se relaciona con una actividad práctica, proporciona un análisis de la situación pedagógica concreta, plantea los objetivos en un contexto de actividad determinado, controla y regula el proceso de su consecución y evalúa los resultados. (pág. 74).*

*Una tarea pedagógica tiene una estructura que comprende: Las tareas estratégicas que determinan la perspectiva general del trabajo educativo, más o menos tareas más concretas para cada estadio del proceso y numerosas tareas operacionales en las variadas situaciones de clase. (pág. 75).*

En el transcurso de la acción pueden estar operando varios esquemas estratégicos a un mismo tiempo. Siguiendo con el ejemplo anterior, el profesor, a la vez que lleva a cabo la idea de utilizar la prensa en el desarrollo de las ciencias sociales, puede ordenar las tareas o esquemas prácticos con el esquema estratégico de estimular las relaciones sociales entre los alumnos, y guiado por esa estrategia elige unas actividades prácticas y no otras. La misma idea de la educación como tratamiento globalizado de la personalidad y desarrollo del alumno implica la utili-



zación de esquemas estratégicos simultáneos que den respuesta en la práctica a los requerimientos de ese modelo global de educación. Se especializa el currículum en contenidos y tiempos de realización para conseguir objetivos parciales diferentes, pero, en cierto modo, el logro real de efectos se produce en buena parte de forma simultánea, como consecuencia del carácter totalizador que tiene la acción pedagógica al quedar englobada la totalidad de la personalidad del alumno. La variedad y conjunción simultánea de esquemas en la práctica es un condicionamiento decisivo para comprender la complejidad de la profesionalidad docente. Un principio de economía, y el que los profesores no sean seres excepcionales, explica que esos esquemas estratégicos sean pocos y que no estén excesivamente elaborados.

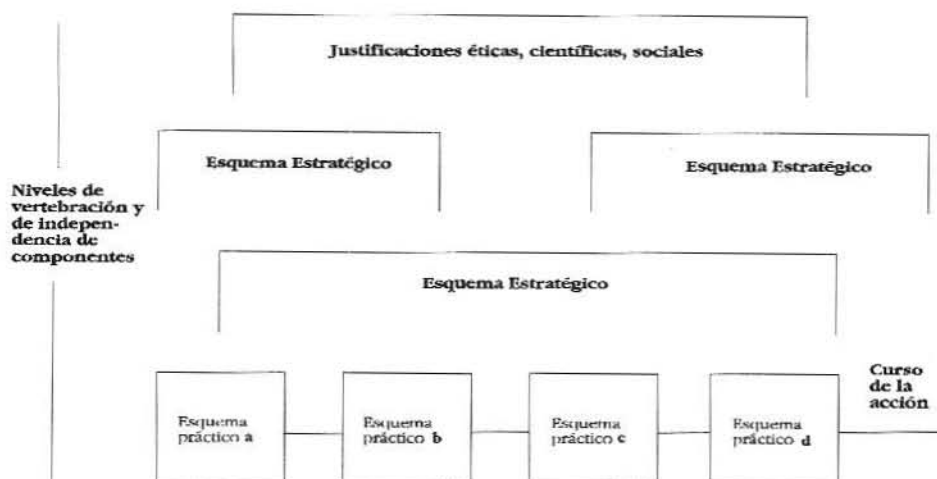
El pensamiento *estratégico* es una forma sustancial de conocimiento de los profesores (SHULMAN, 1986), una manifestación de la especificidad de la sabiduría de los docentes, junto al *conocimiento de proposiciones* y al *conocimiento de casos*. Para este autor, el primer tipo de conocimiento entra en juego cuando el profesor aborda situaciones particulares o problemas que no tienen una solución predefinida; para eso trasciende a la sabiduría ligada a experiencias concretas. Y se convierte en definidor de la profesionalidad docente porque diferencia lo que es un mero oficio del ejercicio de normas indeterminadas. Los esquemas estratégicos van más allá de situaciones concretas, amparan cursos de acción alternativos. Implican un *saber cómo*, pero completado por un *saber por qué*, lo que les presta más versatilidad profesional y la posibilidad de ser comunicables. El conocimiento en forma de esquemas es útil en la práctica porque organiza el conocimiento profesional en torno a elementos o aspectos básicos de los procesos de enseñanza-aprendizaje (ANDERSON, 1984) y se relaciona con las actividades dominantes que forman la práctica de la educación institucionalizada. Su funcionalidad en múltiples situaciones prácticas se debe a que no se reducen a retazos de conocimiento provenientes de disciplinas o de investigaciones concretas, porque es globalizador de saberes y de acciones.

En los esquemas estratégicos es donde más claramente se pone de manifiesto explícitamente el componente intelectual del ejercicio profesional docente, pero no únicamente allí. La práctica, en la medida que está ordenada estratégicamente, lo que es consustancial con su carácter dirigido, es inseparable de racionalizaciones implícitas y explícitas, presentes en la mente de quien elabora los esquemas que la ordenan; aunque sea ajena a las teorías formales vigentes en un momento dado, no está vacía de contenidos teóricos, de supuestos. Sólo que su formalización será débil. Las teorías implícitas cumplen ese papel de sostén. Ni siquiera los esquemas más prácticos son simple expresión de actividad, al constituir pautas de acción ordenada que incorporan multitud de supuestos, siendo, por ello, reproductores también de creencias, concepciones y valores. Es decir, no son ajenos a componentes intelectuales, éticos y sociales. Utilizar la actividad concreta del dictado como ejercicio de lenguaje implica una concepción de cómo aprenden diferentes aspectos de la lengua los alumnos, por ejemplo, y pone de manifiesto valoraciones diversas sobre el lenguaje, los alumnos, etc.

La actividad deliberada de los humanos —y la enseñanza es una de ellas— es una consecuencia de las «teorías de la acción» que mantienen y suponen importantes conocimientos, sólo que no son del tipo de los que contienen las disciplinas científicas (ARGYRIS, 1981, pág. 7). Cualquier ser humano en su comportamiento hacia los demás pone de manifiesto importantes conocimientos sobre psicología de la vida cotidiana, por ejemplo, que no coinciden por lo general con un conocimiento académico psicológico. Es el conocimiento tácito o las teorías implícitas. El conocimiento realmente operativo en la práctica pedagógica es el que justifica los esquemas prácticos que se ejercen. Ese conocimiento puede formularse o extraerse a partir de la acción, lo mismo que se puede extraer la gramática del lenguaje usualmente utilizado, sin que el hablante sea conocedor de aquélla como tal formalización. La propuesta de profesionalización es la de que los profesores dominen usos prácticos profesionales conscientes y poseedores de la gramática y sintaxis de su actividad. Ésta puede ser la función de la investigación y de la teoría que sirva a la práctica.

DEWEY (1968), apreciando que la educación o enseñanza de calidad iba ligada a la existencia de personalidades originales que realizan prácticas inspiradas, preconizaba la necesidad de que los métodos científicos capacitasen para realizar el análisis de que hacen intuitivamente los buenos maestros, plasmando así el reto de que la ciencia de la educación para la buena práctica pedagógica partiese de la práctica de calidad, y poniendo en el conocimiento científico la esperanza de transmitir a los demás la seguridad de esa experiencia de calidad. Es decir, que veía en el conocimiento científico el instrumento de formalización de la «buena práctica», más que el origen de la propuestas de lo que aquél pudiese constituir. A partir del análisis de la práctica dominante, extrayendo y formalizando los supuestos implícitos se pueden formalizar los esquemas estratégicos y prácticos, extraer la estructura de opciones básicas que los sustentan, rehacerlos, depurarlos y transformarlos. Entendiendo siempre que esos esquemas no sólo se dan y reproducen en la práctica didáctica, sino en otras muchas mencionadas en la primera parte de este trabajo.

Como podemos ver, el análisis desde la práctica de la enseñanza y de la actividad profesional de los profesores no puede olvidar la racionalidad inherente. Si lo hace la reproducirá acríticamente, porque quedaría soterrada en los esquemas prácticos de acción. No existe un saber hacer en educación desligado de implicaciones de valor, de consecuencias sociales, de supuestos sobre el funcionamiento de los seres humanos, individualmente o en grupos, de opciones epistemológicas acerca del conocimiento que se transmite. *La práctica transmite la teoría que fundamenta los supuestos de la acción.* Y eso se analiza o se propaga acríticamente. El que las prácticas pedagógicas se impliquen en otros contextos prácticos hace más necesario aún ese análisis y obliga el rango de conocimientos necesarios para contribuir al análisis de la praxis pedagógica.



Estructura práctico-teórica de la profesionalidad.

Ampliando el modelo anterior, para mejor entender la conexión de la teoría con la práctica, desde la práctica, puede suponerse que entre los esquemas estratégicos existe una graduación: más globales y generales unos, más específicos otros. A ambos tipos de esquemas no son ajenos los componentes intelectuales y éticos, sin que pertenezcan necesariamente a campos formalizados de conocimiento o a estructuras de valor explícitos. Aunque teorizaciones diversas acerca de diferentes aspectos educativos se puedan incorporar a cualquiera de los niveles de la estructura práctico-teórica de la profesionalidad, el conjunto de toda la estructura pertenece a los profesores. Ahora bien, no es una estructura jerárquica en el sentido de que la práctica se deduce de la teorización, sino que se dan esos componentes simultáneamente; produciéndose incluso autonomía funcional entre ellos. Hasta puede pensarse en carencias importantes en alguno de los niveles para profesores concretos. La vertebración dista de ser organizada y completada. La teoría generada fuera de los profesores puede incorporarse a la estructura subjetiva e idiosincrásica en tanto se cruce con los componentes de los esquemas.

La profesionalidad la caracteriza ese pensamiento pragmático que relaciona ideas, intenciones, acciones y evaluación de condiciones de aplicación; se desarrolla dentro de situaciones particulares y su función es la de aplicar principios generales a situaciones particulares relacionadas con la actividad. De ahí la dificultad de comunicar a los profesores el conocimiento práctico estratégico. Las rutinas prácticas son moldes sencillos de imitar y las ideas abstractas se pueden comunicar y comprender significativamente, mientras que los esquemas estratégicos reflejan la capacidad formal de los profesores para conectar esos dos componentes (ideas y prácticas) en una determinada situación que debe ser evaluada o mínimamente analizada. En ese triángulo no puede considerarse, ni mucho menos, de calidad inferior al teórico.

El pensamiento estratégico está ligado a las condiciones de la práctica y se pone de manifiesto en ella; pertenece, por tanto, al ámbito de la subjetividad de quienes gobiernan la práctica, sólo que, en la medida en que esté clarificada esa especie de estructura jerárquica de esquemas estratégicos y esquemas prácticos, pueden explicitarse y transmitirse como ejemplos sugeridores a adaptar por otros, no como normas. Quien lee, entiende y ve la pedagogía Freinet capta una estructura de estrategias y de recursos prácticos enlazados. Diferentes teorías formales y aportaciones de la psicología, de la sociología y de la política pueden contemplar los componentes o fundamentos más abstractos de esos esquemas estratégicos. Esas coherencias tan claras entre estrategias y prácticas se dan puntualmente en la historia de la educación como modelos transplantables, pero no mecánicamente, como es el caso del autor mencionado, o el de Montessori, etc. Tienen éxito y se propagan adaptándose a multitud de aplicaciones porque la misma estructuración de ideas y prácticas los convierte en flexibles, sin perder autenticidad. Son modelos coherentes que han salido de la fecundación entre pensamiento y acción; no son deducciones desde la teoría, si bien ésta puede ayudar en su formalización, mejor fundamentación y análisis, pero tampoco es práctica sin ideas que la guíen.

La calidad de la profesionalidad reside en la capacidad de deducir esquemas estratégicos de ideas generales, tácticas para lograr objetivos sustantivos de la educación. Se expresa esa vertebración entre esquemas, que representaría la estructura cognitivo-práctica de los profesores, y se explicitaría, en último término, en la capacidad de seleccionar, combinar e inventarse esquemas prácticos más concretos para desarrollar el esquema estratégico. La capacidad de mantener todo este edificio vivo, en proceso de diferenciación, enriquecimiento, revisión y comprobación constantes, se identificaría con el desarrollo y crecimiento de la profesionalidad. Su contenido está formado por las ideas y recursos prácticos, pero esencialmente consiste en la capacidad formal de relacionar los diferentes niveles del edificio. Una capacidad que se pone a prueba continuamente, que se encuentra en una tensión profesional.

Implica una forma de entender la técnica de la enseñanza al tiempo que la profesionalidad. Como señala SYKES (1986):

*Para llevar a cabo una actividad de enseñanza de forma efectiva, el práctico ha de saber desarrollar no solamente la capacidad de actuar - el uso de destrezas técnicas en su tarea -sino evaluar las consecuencias de sus acciones, considerar cursos alternativos de acción, plantear y resolver problemas idiosincrásicos y recurrentes, y utilizar una variedad de marcos conceptuales en este proceso cognitivo e interactivo. (Pág. 230).*

Metodológicamente significa que la formación de profesorado se tiene que cuidar tanto de nutrir de esos componentes como de facilitar los métodos y las situaciones en que el pensamiento estratégico se pone en marcha. Los métodos de formación basados en la toma de decisiones, realización de proyectos para la práctica, resolución de problemas, análisis de la práctica, etc, se apoyan en esta perspectiva.

## **La enseñanza como una ciencia aplicada. De la aplicación del conocimiento a la capacitación reflexiva.**

Es obvio, pues, que la actividad de la enseñanza tiene que ver con ciertos conocimientos especializados para la misma. Lo importante es comprender que éstos no se agotan, ni mucho menos, en el conocimiento científico y que en cualquier caso la perspectiva intelectual para fundamentar la práctica sería siempre insuficiente. Por otro lado, la relación entre explicaciones y práctica que se aprecia en el ejercicio profesional es bastante peculiar. ¿Qué forma de conocimiento es la que se pone de manifiesto en la práctica? El planteamiento que acabamos de desarrollar proporciona algunas sugerencias para responder a este problema.

La enseñanza como la actividad en la que se aplica el conocimiento científico o, simplemente, el perteneciente a disciplinas especializadas, es una propuesta que tiene una importante tradición académica, especialmente, en este siglo, reforzada por la visión técnico-positivista de entender la relación teoría-práctica. Desde el mismo nacimiento de la pedagogía con Herbart, ésta se entendió de forma dominante como la aplicación de la psicología. El modelo consistente en que una serie de ciencias básicas descubrirían las leyes del desarrollo, del aprendizaje, etc. y donde las destrezas prácticas de tipo pedagógico tendrían la misión de aplicar esos conocimientos, forma uno de los pilares que sustenta la formación de profesores. La realidad es campo de aplicación; como algo preexistente tiene poca importancia, si no es para ser superada al quedar reglada por la aplicación del conocimiento científico. Las leyes para gobernar la práctica procederían de diversos campos disciplinares que agotarían el sentido de la misma.

La verdad es que ese esquema no se imponía de forma tan evidente aplicado a todas las ciencias fundaméntales, caso de *ciencia básica* como la Sociología, porque en este caso la idea de que la técnica fuera una proyección del conocimiento ya no es tan evidente, puesto que el análisis social, ¿a qué daba lugar?: ¿A derivar técnicas de cambio social? ¿A entender la educación en el entramado de fuerzas sociales y tomar las consiguientes medidas de acción? ¿A *entender la realidad* para actuar en consecuencia?

*«... la relación entre lo teórico y lo práctico (no ha de ser) tal que la teoría "implique" la práctica, ni que "se derive" de la práctica, ni siquiera que "refleje" la práctica. Se trata de que, al someter a una reconsideración racional sobre las creencias y justificaciones de las tradiciones existente y en uso, la teoría informe y transforme la práctica, al informar y transformar las maneras en que la práctica se experimenta y se entiende. Es decir, que no hay transición de la teoría a la práctica como tal, sino más bien de lo irracional a lo racional, de la ignorancia y el hábito al conocimiento y a la reflexión»*

(CARR y KEMMIS, 1988, pág. 128).

*«La única misión legítima de la investigación educativa es desarrollar teorías de la práctica educativa que estén arraigadas en las expe-*



*riencias y situaciones concretas de los practicantes de la educación, y que intenten plantear y resolver los problemas a que tales experiencias y situaciones den lugar» (pág. 131).*

Un enfoque deductivista ha orientado la formación de profesores considerando que la posesión de múltiples saberes separados y alejados de la práctica capacitarían a los profesores para ejecutarla de acuerdo con los dictados de las ciencias de base. Sin embargo, el conocimiento práctico, los esquemas estratégicos, exigen la pluridisciplinariedad relacionándola con acciones e intenciones. Este relleno de la cascada deductiva lo tendría por sí solo el profesor, gracias a su aportación personal, lo mismo que el artista en el proceso mismo de creación da sentido a la obra.

La metáfora de la actividad de enseñanza como acción de diseño artístico ha venido a revalorizar el papel creador de los docentes, reconoce la necesidad de aportaciones personales, reacciona contra el tecnologicismo pretencioso, pero no se equipara al espontaneísmo sino que aprovecha aportaciones de los conocimientos de base. En cierto modo, la metáfora supone un intento de sintetizar conocimiento y práctica, pero olvida la realidad del puesto de trabajo de los profesores. Se insiste en que los profesores son activos procesadores de información, agentes que toman decisiones que han de fundamentarse, investigadores en el aula (STENHOUSE) o diseñadores reflexivos de situaciones (SCHÖN). Estas imágenes liberadoras serán válidas en tanto la capacidad creadora de los profesores abarque todos los marcos prácticos que están presentes en la acción. El puesto de trabajo del docente no siempre se caracteriza por las connotaciones creativas y autónomas que estas imágenes despiertan.

Lo que va quedando cada vez más claro es lo poco creíble que resulta que la pedagogía pueda construir un sistema de reglas para la acción pedagógica en un sentido técnico (CARR y KEMMIS, 1988; SCHÖN, 1983). Menos aun, por distancia epistemológica respecto del objeto, lo podrán hacer otros ámbitos de conocimiento. Pero dicha incapacidad no significa inutilidad. Decía DEWEY (1968) que ninguna conclusión de la investigación científica puede convertirse en regla inmediata del arte educativo, ya que toda práctica educativa es muy compleja, es el resultado de la interacción particular de múltiples factores y condiciones que no es fácil que sean contemplados en su conjunto por los conocimientos llamados científicos. Literariamente reconocía el problema tal como hoy sigue estando planteado:

*«Es muy fácil para la ciencia el ser considerada como una garantía que acompaña a la venta de mercancías más como una luz para los ojos y una linterna para los pies. Es apreciada por su valor de prestigio más que como un órgano de iluminación y liberación personales.» (pág. 19).*

Un análisis desde la práctica como el que hemos hecho sugiere otros caminos en los que el conocimiento formalizado puede adoptar otros papeles que no sean los de deducir a partir de él prácticas, porque el énfasis se pone ahora en cómo



se estructura el pensamiento de los que determinan la práctica, en cómo puede servir para analizar la práctica como realidad previa, elemento de conciencia sobre la realidad. Es preciso reconocer que la génesis de la práctica no está en lo que entendemos como fundamentos de la educación, sino que éstos, junto a otros determinantes concurren en un complicado juego de influencias e interferencias. El conocimiento formal se convierte en operativo interaccionando con las explicaciones pedagógicas que los profesores ponen de manifiesto en sus esquemas y con todo el cúmulo de creencias personales no pedagógicas. Ese circuito dialéctico de componentes intelectuales entra a su vez en juego con otro circuito de determinaciones de la práctica. En el profesor se sitúa el punto de referencia para ver si las elaboraciones intelectuales juegan con los esquemas prácticos (GIMENO, 1989a, 1989b). Estos esquemas prácticos operativos en los profesores y los esquemas estratégicos pueden tener autonomía funcional respecto de justificaciones filosóficas, éticas y científicas. Lo que es cierto es que sin esas aportaciones son esquemas ciegos, se vuelven rígidos y se pierde la conciencia de los efectos que producen.

La óptica intelectualista sería insuficiente, pues, en cualquier caso incluso, por imperativo ético, no podemos aspirar a una acción totalmente regulada desde el conocimiento, a no ser que concibamos un universo cerrado para el ser humano, previsto y reproducible. La enseñanza tiene una dimensión ética que implica consecuencias para todos los que participan de esa práctica.

*«En tanto el discurso educativo y una gran parte de prácticas de enseñanza son de carácter político, moral e ideológico, el conocimiento más apropiado para la educación de los profesores debe apoyarse en esa tradición social y moral.»*

(BEYER, 1987, pág. 19).

Esta concepción moral, junto a la indeterminación de la práctica respecto del conocimiento, lleva a la necesidad de resaltar los interrogantes, las opciones, los dilemas, estimulando la reflexión y las decisiones juiciosas y responsables. De hecho, el profesor se sitúa constantemente ante los numerosos dilemas que se le plantean, resultándole muchas veces difícil compaginar en la práctica las exigencias morales y técnicas de la enseñanza. Esta definición de la enseñanza —como tarea problemática desde el punto de vista intelectual y moral— es de una gran transcendencia para los profesores y para la concepción de su formación, porque es lo que marca su pertenencia a una profesión, en lugar de ser meros funcionarios o puros técnicos. Al destacar la «juiciosidad» de los docentes como elemento de definición profesional, se resalta la importancia, de su capacidad para desentrañar e iluminar problemas, para ver en la realidad esos problemas, aunque sea partiendo de un nivel notable de simplificación. La capacidad reflexiva, dilucidadora de las situaciones, ayudada y/o proporcionada por el conocimiento es lo que determinará la calidad de su actuación (ELLIOTT, 1989).

*«La práctica competente de un profesional ético descansa esencialmente en una capacidad para trasladar reflexivamente los principios éticos que son apropiados a prácticas concretas.»*

(ELLIOTT, 1989, págs. 249-250).

El enfoque moral se inserta en un movimiento amplio que, partiendo de consideraciones diversas, llega a enfatizar el papel del compromiso intelectual, ético y social de los profesores como actores sociales en un mundo dividido y controvertido. Una acepción coherente con la propia inseguridad epistemológica, por falta de apoyos inmediatos del conocimiento llamado científico, con que se concibe a la actividad misma de enseñar.

### **El desarrollo del pensamiento profesional dilemático**

Los requerimientos profesionales que un modelo educativo, un determinado currículum, etc. piden al profesor no se caracterizan por definir situaciones donde leyes válidas desde un punto de vista científico, generalizables, puedan aplicarse directamente a la solución de problemas concretos, como señaló SCHWAB (1983). Si el mantenimiento de la estructura práctico-teórica de los profesores exige una tensión interna para mantenerla y no rutinizarla, dicha tensión se pone de manifiesto en la existencia y explicitación de *dilemas* profesionales en los diversos niveles de la misma, referidos a los distintos campos en los que interviene la profesión. Los dilemas vendrían a detectar los puntos conflictivos e «inseguros» de la estructura de esquemas, desde el nivel más pragmático, pasando por los esquemas estratégicos, hasta las ideas y valores de base que sustentan el entramado acción-pensamiento en los profesores. Los dilemas que se refieren pues, a opciones morales, cursos de acción alternativos, reaccionalizaciones contrapuestas para explicar y justificar las acciones. La educación, a fin de cuentas, es un problema de elegir modelos de desarrollo humano, elegir de entre posibles respuestas diferentes características sociales en un determinado contexto, en primer lugar. El profesor es un «dilemma manager», como han señalado BERLAK (1981) y LAMPERT (1985), entre otros. Y la conciencia profesional se vertebra y acrecienta explicitándolos, clarificándolos, estableciendo sus conexiones, extrayendo las derivaciones de las opciones que se agrupan en torno a cualquiera de ellos.

La operatividad del conocimiento y de la investigación pedagógica en la práctica depende de la capacidad del conocimiento para ampliar la consciencia de la problematización educativa y de los modelos alternativos. Las acciones estratégicas de formación aplicables a los diferentes contenidos de la formación de profesores pueden mejorar esa operatividad:

- Suscitando los dilemas implicados en determinado modelo de enseñanza y de educación o en prácticas muy concretas, que pueden permanecer ocultos y gobernar la práctica, en tanto son opciones implícitas de las ideologías y prácticas dominantes.

- Diferenciar los campos en los que extraer los dilemas, de forma que abarquen cada vez más los diferentes aspectos que se implican en la educación y en la enseñanza, en orden a comprender la multideterminación de los fenómenos educativos como fenómenos sociales e históricos, y no sólo desde una perspectiva metodológica o técnica. Es decir, considerar el campo de exploración que en este sentido ofrecen las distintas acepciones de la práctica que contemplamos en su momento.
- Diferenciar dilemas ya existentes en los profesores, rompiendo simplificaciones previas, contribuyendo a matizar el pensamiento sobre la realidad educativa.
- Encontrar opciones cada vez más diversificadas en un mismo tipo de dilema. La relación entre teoría y práctica no es unívoca y unidireccional, puesto que de una misma orientación pueden deducirse opciones diferentes, y hasta contradictorias.
- Apoyar con más razonamientos dilemas previos, buscando justificaciones cada vez más amplias y precisas para opciones que quizá se hayan apoyado en primeras visiones e intuiciones o hayan sido, simplemente, opciones axiológicas, guiadas por una determinada filosofía.
- Trabajar entre sí con alguna coherencia una red de dilemas, descubriendo progresivamente relaciones más complejas entre problemas y posiciones, generando una red explicativa y que fundamente los hechos y las acciones educativas, en orden a ir construyendo una teoría con principios ordenados sobre cómo guiar y explicar la acción.
- Relacionar «verticalmente» dilemas de distinto nivel, ayudando a estructurar jerárquicamente la mentalidad pedagógica, siendo capaces de pasar o encontrar relaciones entre posiciones y propuestas o viceversa.

### **Una mirada a la realidad**

La enseñanza como actividad racional o reflexiva, como un hacer donde se sopesa cada paso que se da y donde cada opción es fruto de un proceso de deliberación que busca explicaciones de todo, es una utopía práctica a la que aspirar. La realidad de la enseñanza se produce en un marco bien distinto. Por algo la actitud reflexiva no es muy dominante en la enseñanza, como señalaba JACKSON (1975). Los obstáculos a reflexión en la práctica educativa son múltiples. SYKES (1986) los sintetiza en los siguientes:

- a) Los propios límites en el proceso de información humano. Los profesores no son más reflexivos que otros trabajadores que se enfrentan con tareas complejas y deben tomar decisiones bajo un clima de incertidumbre. Y como sugiere la investigación, las capacidades humanas de recibir, digerir, realizar interferencias y actuar a partir de la información proveniente del ambiente es bastante limitada y sometida a desviaciones.

- b) La naturaleza del trabajo en la enseñanza es peculiar en el sentido de que no es fácil encontrar regularidades de forma que pueda ejercerse un cierto control y una actividad indagatoria sobre las mismas.
- c) Las fuerzas de la socialización profesional son importantes, adquiridas en el período de formación y durante el trabajo profesional, donde no se presta atención a esa condición reflexiva que exige la enseñanza.
- d) El contexto organizativo hace que los profesores trabajen aislados unos de otros, no se favorece o incentiva la aportación del conocimiento, reclama el mantenimiento del orden y el control de la conducta de los alumnos más que otra cosa, exige adherencia a directrices burocráticas, colegiadamente no se enfatiza la experimentación, la propia estructura física de los centros no es muy favorable, etc.
- e) La enseñanza puede ser una actividad que puede resultar selectiva, atrayendo y reteniendo un determinado tipo de candidatos, que quizá por diferentes razones no son críticos ni reflexivos. El propio sistema de formación al que acuden los candidatos preseleccionados para ser profesores no tiene el estatus académico propio de una función crítica e investigadora.

JACKSON (1975) lo resumía así, atendiendo a la realidad del puesto de trabajo:

*«Si los profesores intentaran comprender su mundo más profundamente, e insistieran en racionalizar más sus actos, y consideraran las alternativas pedagógicas como una mentalidad más abierta, y fueran más profundos en su actitud hacia la condición humana, seguramente merecerían el aplauso de los intelectuales, pero no es seguro que resultaran más eficientes en clase. Por el contrario, es muy posible que tales dechados de virtudes, si existieran, lo pasaran muy mal al enfrentarse de manera continuada a una clase de tercer grado o a un patio lleno de críos jugando...»*

*«A veces la enseñanza se describe como un asunto altamente racional. Tales descripciones enfatizan la función del profesor en cuanto a tomar decisiones y hacen que su labor se parezca a la de un mero resolutor de problemas o probador de hipótesis...»*

*«La inmediatez de la vida de clase, los signos pasajeros en los que el profesor confía para determinar sus movimientos docentes y para evaluar la eficacia de sus actos, hace que nos preguntemos si es apropiado emplear modelos convencionales de racionalidad como representativos del comportamiento del profesor en clase.»*

*«...las actividades que se supone acompañan a los procesos de pensamiento racional —actividades tales como la identificación de cursos alternativos de acción, la deliberación consciente sobre la elección, la consideración de evidencias y la evaluación de los resultados— éstas y otras manifestaciones del conocimiento ordenado, no son muy*

*sobresalientes en el comportamiento del profesor cuando pasa rápidamente de un alumno a otro y de una actividad a la siguiente... antes y después de su encuentro cara a cara con sus alumnos, el profesor a menudo parece ocuparse de un tipo de actividad intelectual que tiene muchas de las propiedades formales de un procedimiento de resolver problemas. En esos momentos el trabajo del profesor parece ser altamente racional.*• (Págs. 173-180).

## BIBLIOGRAFÍA

- ANDERSON, R. (1984), «Some reflections on the acquisition of knowledge». *Education Researcher*. Vol. 13. Pág. 5-10.
- ARFVEDSON, G. (1979), «Teachers' work». En: LUNDGREN, U.P. (Ed.), *Code, context and curriculum processes*. CWK Gleerup. Estocolmo.
- AGYRIS, Ch. y D. SCHÖN, (1981), *Theory in practice*. San Francisco. Jossey-Bass Publishers.
- BLACKMAN, Ch., (1989), «Issues in professional development: the continuing agenda». En: HOLLY, M.L. and McLOUGHLIN, C. (Eds.), *Perspectives on teacher professional development*. Lewes. The Falmer Press. Págs. 19-53.
- BERLAK, A. (1981), *The dilemmas of schooling: Teaching and social change*. Londres. Methuen.
- BERNIER, N. and McCLELLAND, A. (1989), «The social context of professional development». En: HOLLY, M.L. and McLOUGHLIN, L. (Eds.), *Perspectives on teacher professional development*. Lewes. The Falmer Press. Págs. 19-53.
- BERNSTEIN, B. (1988), *Clases, códigos y control. II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid. Akal.
- BEYER, L. (1987), «What knowledge is of most worth in teacher education?». En SMYTH, J. (Ed.), *Educating teachers. Changing the nature of pedagogical knowledge*. Lewes. The Falmer Press. Pág. 19-34.
- BRITZMAN, D. (1985), *Reality and ritual: a ethnography study of student teachers*. Ann Arbor. UNI Dissertations Information Services.
- CARR, W. y KEMMIS, S., (1988), *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona. Martínez Roca.
- DEWEY, J. (1968), *La ciencia de la educación*. Buenos Aires. Losada.
- DREEBEN, R. (1973), «The school as a workplace». En: OZGA, J., *Schoolwork. Approaches to the labour process of teaching*. Milton Keynes. Open University Press. Págs. 21-36.
- EDELFEIT, R. (1983), «In-service Education: moving from professional development: perceptions and practices in the USA and England». En: HOLLY, M.L. y McLOUGHLIN, C. (Eds.), *Perceptives on teacher professional development*. Lewes. The Falmer Press. Págs. 173-203.
- ELLIOTT, J. (1989), «Teacher evaluation and teaching as a moral science». En: HOLLY, M.L. y McLOUGHLIN, C., (Eds.), *Perspectives on teacher professional development*. Lewes. The Falmer Press. Págs. 239-258.
- FEIMAN-NEMSER, Sh. (1983), *Learning to teach*. Institute for Research on Teaching. Michigan State University.
- GIMENO, J. (1988), *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid. Morata.
- GIMENO, J. (1989a), El perfeccionamiento como desarrollo de la profesionalidad docente. Congreso Escuela Pública Vasca. Bilbao. Mayo.
- GIMENO, J. (1989b), «Profesionalidad docente, curriculum y renovación pedagógica». *Investigación en la Escuela*. Núm. 7. Págs. 3-21.
- GIROUX, H. (1985), «Intellectual labor and pedagogical work: rethinking the role of the teacher as intellectual». *Phenomenology and Pedagogy*. 3. 1. Págs. 20-32.



- HOYLE, E. (1987), 'Teachers' social backgrounds'. En: *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford. Pergamon Press. Págs. 612 y ss.
- JACKSON, W. (1975), *La vida en las aulas*. Madrid. Marova.
- KULJUTKIN, J. (1988), 'Thinking and the teacher's professional activity'. En: McALPINE, A. et al. (Eds.), *New challenges for teachers and teacher education*. Amsterdam/Lisse. Swets & Zeitlinger. Págs. 73-79.
- LAMPERT, M. (1985), 'How do teachers manage to teach? Perspectives on problems in practice'. *Harvard Educational Review*. Vol. 55. Núm. 2. Págs. 178-194.
- LORTIE, D. (1975), *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago. University of Chicago Press.
- MATTINGLY, P.H. (1987), 'Workplace autonomy and the reforming of education'. En: POPKEWITZ, T. (Ed.), *Critical studies in teacher education*. Lewes. The Falmer Press. Págs 36-56.
- ORTEGA, F. (1989), 'La crisis de la profesión docente y el ascenso de los valores particularistas'. En: ORTEGA, F. y otros, (Comp.), *Manual de Sociología de la Educación*. Madrid. Visor. Pág. 359-370.
- POPKEWITZ, T. (1986), 'The social contexts of schooling, change and educational research'. En: TAYLOR, Ph., *Recent developments in curriculum studies*. Windsor. NFER-NELSON. Págs. 205-232.
- SHÖN, D., (1983), *The reflective practitioner*. Londres. Temple Smith.
- SHULMAN, L., (1983), 'Those who understand: Knowledge growth in teaching'. *Educational Researcher*. Vol. 15, Núm. 2. Pág. 4-14.
- SCHWAB, J. (1983), 'Un enfoque práctico como lenguaje para el curriculum'. En: GIMENO, J. y PÉREZ, A., (Comp.), *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid. Akal. Pág. 197-209.
- SYKES, G. (1986), *Teaching as reflexive practice*. En: SIROTNIK, K. y OAKES, J., *Critical perspectives on the organization and improvement of schooling*. Boston. Kluwer Nijhoff Publishing. Págs. 229-245.
- TOM, A. (1987), 'Replacing pedagogical knowledge with pedagogical questions'. En: SMYTH, J. (Ed.), *Educating teachers. Changing the nature of pedagogical knowledge*. Lewes. The Falmer Press. Pág. 9-17.

# Modelos y estrategias de formación permanente de profesores en la comunidad europea: Experiencia en Inglaterra y Gales

*R. Bolam*

Director de Estudios Profesionales Avanzados. Escuela de Educación.  
Universidad de Bristol

## INTRODUCCIÓN

Los objetivos de esta conferencia son tres: primero resumir los principales cambios de política nacional que influyan en las estrategias para la educación y formación permanente de profesores (INSET) en Inglaterra y Gales; segundo, dar una más detallada relación de algunos modelos y métodos clave del INSET; y tercero, discutir brevemente algunos aspectos profesionales y políticos que sean suficientemente significativos para el contexto europeo.

En esta conferencia se utiliza una amplia definición del INSET:

*«... aquellas actividades de educación y formación ejecutadas por profesores y responsables de escuelas de enseñanza primaria y secundaria de acuerdo con su titulación profesional inicial, y con la intención principal o exclusiva de mejorar sus conocimientos, facultades y aptitudes profesionales para poder educar a los niños con mayor efectividad.»*

(Bolam, 1982a, pág. 11).

El INSET también define como un subconjunto de desarrollo profesional en el que se pueden describir tres componentes principales:

- «formación profesional», que se refiere a pequeñas conferencias concursos y talleres que enfatizan la información práctica y las técnicas, las cuales no conducen generalmente a una titulación o calificación profesional, y que pueden ser realizadas por las autoridades de educación local (LEA), escuelas o por introductores externos y consultores de educación superior u otros;
- «educación profesional», que se refiere principalmente a refuerzos y a largos cursos externos, que a menudo refuerzan los conocimientos teóricos y los basados en la investigación que llevan a especializaciones avanzadas y calificaciones profesionales (por ejemplo: diploma de especialista o grado de Máster en Organización Escolar) y que tienen lugar en la mayoría de universidades y escuelas politécnicas.
- «apoyo profesional», que se refiere a aquellos acuerdos y procedimientos relacionados con el trabajo (por ejemplo: para la selección promoción y desarrollo de la carrera, evaluación rotación en el trabajo, mejora del trabajo, asistencia en el trabajo e instrucción, formación de equipos, retiro, reemplazo e igualdad de oportunidades) que son responsabilidad de las LEAS y de la escuela.

## **EL CONTEXTO DE LA REFORMA NACIONAL**

Las políticas y ejecuciones del INSET sólo pueden entenderse insertas en sus situaciones nacionales particulares, he aquí un breve apunte del contexto de Inglaterra y Gales. El cargo político superior en el sistema educativo de Inglaterra y Gales es el Secretario de Estado de Educación y Ciencia que trabaja en colaboración con el Secretario de Estado de Gales.

El departamento de Educación y Ciencia (DES) ayuda a formular e implementar las políticas gubernamentales en, por ejemplo, los objetivos, estructuración y financiación del sistema educativo, planes de estudio y exámenes y el suministro, educación y formación de profesores. Los ministros y administradores del departamento de Educación y Ciencia reciben el consejo e información de los «Inspectores de su Majestad» (HMI) que suman más de 500. A nivel local, las 116, autoridades de educación local (LEAS), incluyendo 8 en Gales están controladas por políticos localmente escogidos, y ejecutadas por un equipo de profesionales - administrativos, inspectores y consejeros- guiados por un Oficial Jefe de Educación.

Hay alrededor de 400.000 profesores en Inglaterra y Gales. Virtualmente todos los nuevos profesores son graduados aunque la profesión todavía contiene una proporción substancial de no-graduados, especialmente en el sector de la enseñanza primaria. Hay dos vías principales para llegar a ser profesor; una titulación académica de 3 años seguida de 1 año, curso de formación profesional de posgrado, o una carrera de 4 años de educación superior y formación profesional.

Por supuesto, ambos tipos incluyen un período substancial de prácticas que es supervisado y evaluado por la escuela o la institución que instruye. El personal de educación superior ocupado en la formación inicial de profesores debe enseñar regularmente en escuelas para poner al día su conocimiento profesional y experiencia. Los nuevos profesores deben completar un año de prueba durante el cual su forma de enseñar es generalmente supervisada por el jefe de profesores, jefe de departamento, o un inspector de la LEA, pero están siendo probadas nuevas formas del primer año de experiencia.

A partir de la acción del gobierno de Thatcher se han producido profundos cambios en el aspecto de que la fuerza de la enseñanza debe ser organizada y desarrollada para conseguir sus propósitos políticos de aumentar la calidad de enseñanza y mejorar las escuelas, que han sido realizados a través de un extenso y radical programa de reforma, incorporado en las actas de Educación de 1986 y 1988. Los principales componentes de este programa, que serán implementados en un período de 5 años, incluyen: un plan de estudios nacional, además de pruebas y exámenes nacionales; los jefes de profesores y directores de escuela serán responsables de la organización local de las escuelas, incluyendo el presupuesto y la incorporación o despido del personal; la oportunidad de las escuelas de optar fuera del control de los LEA; los salarios nacionales, condiciones de servicio y jerarquía de la carrera para todos los profesores, serán impuestos por el gobierno; un esquema nacional de evaluación de profesores que incluye la observación en el aula; presupuesto a nivel de escuela para el desarrollo del personal, más de 5 días disponibles para la formación, cada año; monitorización y evaluación del rendimiento escolar regulares por parte de los inspectores del LEA.

## **LA ESTRUCTURA DEL INSET**

A nivel nacional el gobierno introdujo el esquema de becas de instrucción de la autoridad de educación local (LEATGS) de 1987, para promover el desarrollo profesional de los profesores, para promover un planteamiento más sistemático y útil de formación continua (INSET), para fomentar una reorganización más efectiva de la fuerza docente y para fomentar la instrucción y así alcanzar las necesidades escogidas que son acordadas con prioridad nacional. El esquema requiere que cada LEA someta anualmente, (generalmente, en septiembre) al DES (Departamento de Educación y Ciencia) un plan mostrando como se van a conseguir los objetivos, su estrategia de instrucción y su planificación en la realización de áreas designadas de prioridad nacional, y sus propias áreas escogidas de prioridad local. Las prioridades nacionales reciben ahora un 65%, y las prioridades locales un 50% de apoyo desde el DES. Para 1990-91 las prioridades nacionales incluyen la instrucción en organización escolar, la evaluación del profesorado, el plan de estudios nacional, la evaluación nacional, las nuevas tecnologías a través del plan de estudios, la organización de la marcha del estudiante, la educación inicial de profesor con base en una escuela, satisfacer las necesidades de los niños de 4-5 años de edad. En el año fiscal de 1988-1989, el gasto nacional total

aproximado fue de 282 millones de libras; 548 libras por profesor. Este dinero sufragó 4,7 millones de días de instrucción, de los cuales cerca de un tercio estaban dedicados a áreas de prioridad nacional, y también para el gasto de sustitución de profesores, cerca del 50% de estos días. Aproximadamente, la mitad de la instrucción duró 1 o 2 días. El 31% duró hasta 4 semanas, el 11% duró de 4 semanas a 1 año, y el 9% duró un año más. Aproximadamente el 20% de la instrucción tuvo lugar en instituciones de educación superior.

A nivel local, todas las LEAS, tienen ahora una política de INSET explícita y un profesional designado (por ejemplo 1 inspector) responsable de la coordinación de toda la LEA, generalmente llevada a cabo por un grupo directivo representando a los profesores y otros sectores interesados. La naturaleza y escala del esquema está ilustrada por la experiencia de un LEA. Situada a las afueras de Londres, esta LEA tiene una población de 319.000 habitantes, 23 escuelas secundarias, 100 escuelas primarias, 41.300 alumnos y cerca de 2.300 profesores. Tiene un servicio de asesoría y apoyo formado por un personal de 30 inspectores y asesores que son responsables de aproximadamente 250 profesores de asesoría (un número poco frecuente por lo elevado), trabajando todos en diversos aspectos de desarrollo de personal y mejora de la escuela. En 1988-89 este personal fue responsable de 16 grandes planes de estudios y sus respectivos proyectos, con un presupuesto total de 1,7 millones de libras derivadas de una gama de becas de ayuda a la educación, fuentes de financiación privada y de la LEA, e involucrando a la mayoría de escuelas en la LEA. Además, bajo el esquema de becas de instrucción de la LEA, 880.000 libras fueron gastadas en 26.000 días de instrucción. Estas cantidades presupuestarias totales incluyen el salario y otros costes de personal de asesoría y administradores centrales.

Las LEA siguen siendo responsables del desarrollo de sus profesores y corresponden al esquema de becas de instrucción de las LEA (LEATGS) y al programa de reforma nacional:

- enfatizando y apoyando el INSET que está directamente relacionado con las necesidades prácticas e inmediatas;
- aumentando la dependencia en la provisión interna dada por profesores, asesores y personal de proyectos desde la LEA,
- siendo más favorable al pago de cursos prácticos cortos y menos favorables al pago de cursos con titulación más prolongados;
- creando claustros de escuelas, basados en áreas, para planificar, implementar y evaluar el INSET, especialmente para escuelas primarias;
- adoptando un enfoque más político del INSET;
- poniendo a punto la organización final y las estructuras consultivas para el presupuesto y el programa del INSET.

Todas las escuelas tienen ahora cinco días al año disponibles para el INSET cuando se requiere la presencia de los profesores, y los estudiantes permanecen en su casa, y la mayoría de escuelas tienen un presupuesto del INSET, correspondiente a la LEA. Las LEA normalmente otorgan una suma fija por escuela, con distintas cantidades para la enseñanza primaria, secundaria y escuelas especiales,

más una suma fija por profesor con dedicación exclusiva, teniendo en cuenta que las escuelas pequeñas tengan una cantidad mínima como base protegida. Los ejemplos van desde 150 libras por institución, más 50 libras de personal hasta 400 libras por escuela, más 25 libras por miembro de personal. Estas sumas representan desde el 10% del presupuesto del INSET total de la LEA, hasta el 80% del total de fondos disponibles para prioridades locales en el seno del LEATGS. Además todas las escuelas tendrán pronto un presupuesto general que podrá ser utilizado para incrementar el presupuesto del INSET.

Las principales agencias suministradoras del INSET son:

- consejeros LEA, inspectores, profesores de consulta, jefes de centro de profesores y personal de proyectos;
- instituciones de educación superior —principalmente universidades y politécnicas;
- personal fijo en la escuela incluyendo tutores y menores profesionales;
- asociaciones temáticas y sindicatos de profesores;
- el inspectorado de su Majestad (H.M.I.);
- centros y agencias nacionales (por ejemplo la Fundación Nacional para la Investigación de la Educación, la Agencia de Instrucción).

La consecuencia más dramática del esquema de becas de instrucción de la LEA para los proveedores e instructores del INSET, en particular aquellos asentados en universidades politécnicas y otras instituciones de educación superior, ha sido la creación de una economía de mercado en el INSET. Aunque, anteriormente a 1987, unos importantes fondos fueron destinados por las LEA para cursos de INSET acreditados (por ejemplo, grado de especialista, diplomas y certificados avanzados), ahora ya no ocurre lo mismo. Las escuelas y las LEA tienen ambas sus propios presupuestos de desarrollo de personal sobre los cuales ejercen influencia, y ahora seleccionan sus cursos y asesorías con mayor cuidado y con la intención de aprovechar el dinero. Hasta 1987, el INSET era, en realidad, un mercado de vendedores, controlado por instituciones del H.E.; ahora es un mercado de compradores, controlado por las escuelas y las LEA. Ello ha conducido a una sustancial disminución de matrículas de cursos largos, especialmente aquellos con titulación avanzada, y un incremento de inicios de cursos cortos.

La competición en el mercado del INSET ha aumentado con la llegada de nuevos proveedores y modos de provisión, por ejemplo, los instructores y asesores privados de la industria y el comercio han salido, especialmente en la formación de dirección de escuelas;

- numerosas jubilaciones anticipadas entre jefes de profesores, inspectores, consejeros y administradores han producido un creciente número de consejeros y formadores de educación privados;
- las LEA han creado sus propios equipos de formación interna;
- las escuelas suelen preferir utilizar su propio personal, o aquel que provenga de una escuela vecina, para dirigir su formación;



- la universidad abierta y la facultad abierta están produciendo una gran cantidad de material de aprendizaje abierto dirigido a profesores y a un creciente número de otros consejeros comerciales privados.

Para poder hacer sus cursos más flexibles y atractivos para sus «clientes», las universidades y politécnicas responden al aumento de competencia en el mercado del INSET:

- introduciendo programas modulares con esquemas de apoyo flexible, que incluyen la enseñanza a distancia (ver apéndice 6);
- incorporando sistemas de transferencia de créditos para permitir que los profesores obtengan su reconocimiento en más de una instrucción;
- enfatizando los cursos de investigación orientados a la escuela que parezcan ser más importantes para el trabajo y los problemas del profesorado;
- llevando a cabo una investigación de mercado y diversificación sus programas (ver Wallace, 1988).

## **FORMACIÓN Y APRENDIZAJE EFICACES**

La investigación indica (Bolam, 1988) que los cursos con éxito tienen las siguientes características:

- planteamientos de cooperación que incluyen líderes de cursos, patrocinadores de LEA o futuros participantes;
- un claro enfoque de las necesidades de los participantes actuales y futuros;
- una cuidadosa introducción preparatoria para los participantes varias semanas antes del curso, con oportunidades para trabajos previos al curso cuando sea conveniente;
- un programa que esté estructurado, pero que tenga suficiente flexibilidad para permitir modificaciones en cuanto a monitorización y evaluación formativa;
- un programa que esté orientado hacia la experiencia, práctica y acción, utilizando como apropiados métodos como el aprendizaje de acciones, investigación de acciones, la consideración de los resultados y la asistencia en el trabajo;
- un horario «sandwich» incluyendo experiencias basadas en cursos y en trabajos para facilitar este enfoque;
- un cuidadoso análisis después del curso y un apoyo sostenido, que incluya, en el caso ideal, la asistencia en el trabajo donde se estén implementando los nuevos conocimientos.

La experiencia del OTTO y los cursos de organización escolar de 20 días (ver sección 7) fue decisiva en este contexto. Aunque muchas de las primeras críticas de los participantes, en 1983-84, están dirigidas hacia los cursos propiamente di-

chos, éstas disminuyeron considerablemente a medida que los organizadores de los cursos y los tutores sorteaban los problemas iniciales. De todas formas, las críticas a la LEA han continuado hasta el presente (Wallace, 1988). Se refieren, básicamente a dos áreas: primero, una pobre y tardía sesión de introducción, que aún lleva a demasiados participantes a decir cosas como: «supe que venía a este curso hace sólo dos días» y «no sé para qué estoy aquí. Sólo me dijeron por teléfono que debía venir». Y, segundo, una pobre o inexistente ayuda de introducción y seguimiento.

Los cursos externos y talleres también han sido críticos por otras razones, algunas de ellas pueden resumirse de la siguiente manera: están, debido a su naturaleza, destinados a ofrecer información y experiencia de una forma muy general, y están, por tanto, insuficientemente relacionados con las necesidades específicas e intereses de los participantes; tienden a ofrecer una teoría que no está relacionada con la práctica; tienden a utilizar en exceso conferencias y métodos de discusión; en consecuencia, son ineficaces para influir en el rendimiento de los profesores y de la escuela.

En un conferencia de un seminario, que no obstante es aún insuficientemente conocida y utilizada, Joyce y Showers, 1980, pusieron de relieve una teoría sobre la formación basada en una revisión de la investigación de formación de profesores en EEUU. Distinguen dos objetivos de la formación —el «ajuste» de las capacidades o aptitudes existentes y el aprendizaje de otras nuevas— indicando que lo anterior es más fácil de alcanzar. Continúa distinguiendo cuatro niveles de impacto potenciales:

1. conocimiento general de las nuevas aptitudes;
2. conocimiento organizado de los conceptos y teorías subyacentes a estas aptitudes;
3. aprendizaje de principios y técnicas destinados a la acción;
4. transferencia y aplicación de estas nuevas técnicas en el aula e integración en el repertorio docente.

No sin razón sostienen que sólo cuando se alcanza el nivel 4 se debe buscar o esperar el impacto sobre los alumnos. También distinguen cinco métodos o componentes principales de formación:

1. presentación y descripción (por ejemplo, mediante conferencia y discusión) de las nuevas técnicas y teorías subyacentes;
2. modelación de las nuevas técnicas (por ejemplo, mediante una demostración en vivo o con video);
3. puesta en práctica de las nuevas técnicas en condiciones simuladas y controladas (por ejemplo, con colegas o con pequeños grupos de niños);
4. realizando un proceso de realimentación (feedback) de los resultados de las nuevas aptitudes (por ejemplo, usando un sistema o instrumento estructurado o una discusión no estructurada) en las pruebas simuladas o reales;
5. enseñando para la aplicación, transferencia e integración mediante la clase y la asistencia en la escuela, por parte de colegas y formadores.

Lo más esencial de su teoría, ilustrada en el siguiente diagrama, está incluido en el último párrafo de la conferencia:

*«Si alguno de estos componentes se omite, se debilitará el impacto de la formación, en el sentido de que un número menor de gente progresará al nivel de transferencia (que es el único nivel que tiene un sentido significativo para la mejora de la escuela). Las actividades de formación más efectivas, pues, serán aquellas que combinen teoría, modelos, práctica, feedback y ayuda para su aplicación. La base de conocimiento es suficientemente firme para poder predecir que si estos componentes que combinan en programas de formación continua, podemos esperar que los resultados serán considerables a todos los niveles.»*

En trabajos posteriores (por ejemplo, Joyce and Showers, 1988) estas ideas han sido probadas y evaluadas, y concluyeron que el uso de las clases particulares o individualizadas puede mejorar significativamente el aprendizaje del estudiante y que deberían formarse equipos de *«profesores particulares o tutores»*.

Nivel de impacto	A. Conocimiento general de nuevas técnicas	B. Conocimiento organizado de conceptos y teorías subyacentes	C. Aprendizaje de nuevas técnicas	D. Aplicación en el trabajo
Método de formación-componente				
1. Presentación/descripción (ej. conferencia) de nuevas técnicas	V	V	V	V
2. Modelación de nuevas técnicas (ej. demostraciones en vivo o en vídeo)		V	V	V
3. Prácticas en situaciones simuladas			V	V
4. Realimentación sobre resultados en las pruebas simuladas o reales			V	V
5. Instrucción/asistencia en el trabajo				V

## MÉTODOS INSET INNOVADORES

Las universidades, politécnicas, LEA, centros de profesores y escuelas empiezan a utilizar un abanico mucho más amplio de métodos INSET. A continuación vamos a ver unos ejemplos (ver Wallace, 1986 para más detalles):

### *a) Aprendizaje en la acción*

Este es un enfoque desarrollado suponiendo que los profesores aprenden a trabajar con mayor eficacia mediante la confrontación y solución de problemas docentes reales. Grupos de profesores, jefes de profesores y directores de la misma o de distintas organizaciones, que están haciendo frente a problemas más o menos similares, acuden juntos periódicamente para trabajar en sus problemas en «equipo» que actúa de aprendizaje. Cada equipo incluye un «consejero de equipo» que actúa de facilitador y persona de recursos, conduciendo el desarrollo del equipo de tal forma que los participantes aprendan unos de otros. Entre las reuniones del equipo, cada uno trabaja en su propio «proyecto», intentando resolver un problema de organización que hayan identificado. En el equipo el apoyo mutuo es facilitado por cada persona para analizar su problema mediante la formulación de preguntas perspicaces. Se desarrollan estrategias para resolver el problema incluyendo el análisis de los recursos que hubieran debido suministrarse. Se juntan los recursos y la solución es implementada por cada uno, de vuelta al trabajo, mediante algún tipo de acción organizativa. Finalmente, la eficacia de la acción implementada se evalúa en equipo según las cuestiones que fueron apareciendo al definir el problema. Esta revisión puede conducir a la formulación de nuevas preguntas o cuestiones empezando así otro ciclo de aprendizaje por acción. Cierta número de variantes de este modelo han sido desarrolladas fuera y dentro de la educación. El aprendizaje en la acción ha sido adaptado para ser utilizado en cursos externos del INSET. Los participantes, generalmente de distintas escuelas, se ayudan los unos a los otros, para planificar una intervención en las escuelas respectivas. Al finalizar el curso, los participantes habrán realizado planes de acción que intentarán implementar posteriormente al regresar a sus escuelas. Dado que el curso consta de varios bloques de días de trabajo en equipo intercalados con períodos en la escuela, es posible que los participantes implementen sus planes de acción en la escuela y que sean revisados con el equipo durante la siguiente fase del curso. Los equipos de aprendizaje en la acción pueden ser organizados, por ejemplo, jefes de departamento de una escuela secundaria o entre gente de escuelas primarias vecinas (ver Wallace et al., 1988).

### *b) Investigación en la acción*

Investigación en la acción significa un cuidadoso y concienzudo análisis de un problema que incluye la realización de acciones para resolverlo. Se escribe un informe para que otros puedan aprender de la experiencia. En las escuelas, una o más personas deben llevar a cabo este riguroso estudio de su rendimiento en las tareas de enseñanza u organización.

La intención es mejorar su rendimiento mediante la consecuencia del conocimiento de un asunto o problema de la escuela, planificando y actuando. El proceso constituye un ciclo. Primero viene el planteamiento: a la luz de una idea general acerca del asunto (como pueden ser problemas de comunicación entre el personal), el hallazgo de hechos proporciona un entendimiento más profundo y ayuda a la discusión y formulación de un plan de acción para mejorar la situación. Segundo, se implementa el plan. Tercero, los efectos de la acción son evaluados a través de una revisión que conduce a un nuevo entendimiento de la situación y al inicio de un segundo ciclo. Otros profesionales de la organización pueden considerar útil aprender acerca del proceso, y un informe, a menudo anónimo, también es una forma de asegurar que la investigación de acción se lleva a cabo de forma rigurosa. Este enfoque para la mejora de la propia práctica ha sido muy ampliamente desarrollado en las escuelas en relación al trabajo con alumnos, pero está siendo aplicado con adultos. Un jefe puede, por ejemplo, llevar a cabo la investigación de acción, en su puesto de trabajo, facilitando la comunicación entre el personal (ver Wallace, 1987).

### *c) Asesoría*

Un asesor es una persona que ofrece un conocimiento, o pericia, como facilitador, a personas de otras organizaciones. Las escuelas pueden beneficiarse de una asesoría que maneje aspectos variados de enseñanza y organización: identificando las necesidades y seleccionando, implementando y evaluando actividades. Un asesor eficaz debe haber aprendido a ser hábil en la colaboración con gente de otras organizaciones en situaciones que puedan ser delicadas o potencialmente amenazadoras. Además de desarrollar conocimientos especializados de, digamos, técnicas de formación. Hay múltiples oportunidades para la asesoría en el área del INSET. Una escuela puede, por ejemplo, contratar los servicios de un asesor externo, un miembro del personal de otra escuela o un tutor de una institución que imparta formación. Dentro de una escuela, los miembros del personal experimentados pueden actuar como asesores internos acerca de sus colegas (Oldroyd y Tiller, 1987).

### *d) Instrucción y aprendizaje asistido por colegas*

Estas son formas de apoyo mutuo y «amistad crítica» que son especialmente útiles para la formación y aprendizaje de aptitudes o de técnicas. Por ejemplo, parejas de directores están de acuerdo en darse apoyo mutuo, cada uno en la es-

cuela del otro, y son formados en las técnicas de matización, analizando observaciones y entrevistas reflexivas. Se observan uno al otro en la escuela, y realizan un proceso de retroalimentación (feedback) mutuo llevando a cabo entrevistas reflexivas, no enjuiciadoras, acerca de su comportamiento como jefes. Un taller basado en la escuela puede ser diseñado para ayudar a los profesores a aprender a practicar nuevas técnicas de organización de la clase, y los colegas pueden estar de acuerdo en visitar las clases de los demás para dar realimentación e instruir sobre el terreno (ver Joyce y Showers, 1988).

#### *e) Formación y desarrollo*

Este método involucra pequeños grupos que trabajan en equipos para realizar diversas tareas, a menudo con base en el exterior y frecuentemente incluyendo una fuerte actividad física. Las tareas son un vehículo para animar a los miembros a reflejar sus rendimientos individuales y colectivos. La experiencia puede tomar la forma de un programa residencial intensivo situado en un centro relativamente aislado, por ejemplo, en las montañas. Las pretensiones generalmente, incluyen, primero, que cada individuo pueda desarrollar su propia capacidad, conocimiento de sí mismo, y técnicas de liderazgo, a través de tareas que incluyen trabajo en equipo, cuya relación con el trabajo normal es la de ejercicio de simulación. Segundo, se espera consecuentemente de los instructores, que transfieran lo que han aprendido a la realización de tareas en el trabajo, a menudo con colegas que no han tenido la experiencia de formación. La formación de desarrollo es ampliamente utilizada fuera de la educación. Unos pocos jefes y el personal de alto rango pueden tomar parte de un programa de formación externa bajo regulaciones especiales. La formación de desarrollo utilizando el exterior ha sido incorporada en varios programas de formación específicamente para jefes y personal de alto rango de las escuelas.

#### *f) Relaciones industriales*

Los profesores y los directores crecientemente han participado en relaciones industriales como parte de su experiencia del INSET. Algunos ejemplos incluyen: pasar un período de tiempo «siguiendo de cerca» a un empresario industrial; trabajar durante algún tiempo en una compañía realizando tareas variadas; participar en algún curso de formación al lado de empresarios industriales; cursos de la empresa para equipos de personal de la escuela. Los objetivos varían pero se incluye una profundización en la comprensión, por parte de los profesores, del mundo laboral y el aprendizaje de técnicas de gestión industrial.



### *g) Formación de equipos*

En las escuelas, las funciones de enseñanza y gestión involucran la colaboración de varias personas. El objetivo de las actividades de formación de equipos toma un tiempo considerable y puede ser enfocado de distintas formas. Algunos ejemplos incluyen actividades ubicadas lejos del lugar de trabajo, tales como juegos diseñados para revelar la necesidad de una confianza mutua, y revisiones estructuradas de una reunión de personal en el trabajo, que involucran a miembros del equipo. Los equipos se desarrollan a través de varias etapas, y cada individuo realiza varios papeles dentro de un equipo. Hay distintas formas de diagnosticar las necesidades de desarrollo individual y colectivo, que llevan a actividades para encontrarlas y, de esta forma, aumentar la eficacia del equipo. Muchas actividades de desarrollo de equipos pueden ser adaptadas para su uso en la escuela (ver apéndice 6 unidad 3).

## **ESCUELAS E INSET GESTIONADO POR LA ESCUELA**

Existe una tradición muy bien asentada de INSET basado en la escuela y orientado hacia la escuela, que tiene sus raíces en la naturaleza descentralizada del sistema de educación, y más específicamente, en el movimiento de los años 60, de desarrollo de planes de estudio basado en la escuela. Ello llevó a una demanda popular del INSET basado en la escuela y orientado hacia la escuela, ejemplificada en un amplio conjunto de artículos, libros e informes del gobierno (por ejemplo DES 1978; Bolam 1982b y Oldroyd et al. 1984). El mayor énfasis en la gestión escolar en los años 80 ha confirmado y profundizado esta tendencia, y el INSET o el desarrollo del personal es ahora aceptado como tarea crucial de organización en todas las escuelas.

El impacto en la gestión escolar ha sido considerable, pero no ha sido particularmente fuente de controversia, principalmente debido a que el nuevo sistema ha sido construido alrededor de una práctica ya existente. La mayor parte de escuelas secundarias han tenido durante largo tiempo un cargo importante designado (por ejemplo, un jefe delegado, que llevaba las responsabilidades de desarrollo del personal), y muchos directores desempeñan este papel ellos mismos. La larga tradición del INSET basado en la escuela y orientado hacia la escuela produjo un considerable conocimiento técnico que ha sido ahora recopilado y presentado en la forma de materiales de formación. Los principales procedimientos involucrados en la gestión de un programa y una política de desarrollo de personal a nivel de escuela están resumidos en el apéndice 1. Esencialmente, hay cinco tareas y etapas en el ciclo de gestión a nivel de escuela:

- concebir una política del INSET, y los papeles, estructuras y procedimientos asociados;
- identificar las necesidades y prioridades del INSET;
- planificar y diseñar el programa del INSET;

- implementar y realizar el programa y las actividades que lo componen;
- monitorizar, evaluar y revisar el programa y reanudar el ciclo.

Un elemento clave en la política de una escuela es la designación de un coordinador de desarrollo de personal o un tutor profesional. El siguiente ejemplo ilustra las tareas asociadas al rol, en una escuela:

### **Las tareas de un coordinador de desarrollo del personal en una escuela de la LEA en un condado**

En escuelas secundarias el papel del coordinador incluirá todas o algunas de las siguientes tareas:

- supervisar el ciclo entero del desarrollo del personal y mantener su funcionamiento;
- cuando sea necesario facilitar y apoyar al grupo del personal y unir al grupo con el director (si el director no es un miembro del grupo);
- comunicar información al personal;
- llegar a ser experimentado en la gestión del personal y animar técnicas y actitudes de gestión apropiadas;
- ayudar a identificar las necesidades y colocarlas por orden de prioridades;
- facilitar, y cuando sea necesario, organizar entrevistas, cuestionarios y otro tipo de papeleo;
- diseñar, o ayudar a otros a diseñar cursos; organizar y llevar a cabo cursos con base en la escuela;
- coordinar el entendimiento entre la unidad de desarrollo del personal del condado, el coordinador del INSET, los proveedores del sector, y representar a la escuela en reuniones con agencias exteriores;
- asegurar que la escuela obtiene el máximo beneficio de cada curso estimulando y supervisando la divulgación de información, y haciendo que ésta se transmita;
- diseñar e implementar la evaluación del desarrollo del personal y del INSET;
- mantener una recopilación de los cursos realizados y de la experiencia del personal para su uso en futuros cursos o grupos de «autoayuda» (Oldroyd and Hall, 1990).

Las escuelas han adoptado un amplio abanico de enfoques de la segunda tarea clave: la identificación de las necesidades (ver Oldroyd and Hall, forthcoming). La técnica más reciente y más controvertida es la evaluación. El gobierno ha argumentado en favor de la evaluación del profesor y del director durante varios años (DES 1983 y 1985) y la legislación adecuada que pueda ser utilizada para realizar las evaluaciones fue incluida en el acta nº 2 de 1986 de Educación. Las condiciones de servicio para profesores que fueron introducidas en 1987 se refieren a su participación en la evaluación «según el marco acordado». Un marco provisional ya existe en forma

de acuerdo ACAS (Servicio de Asesoría, conciliación y arbitraje), realizado en 1986, entre las asociaciones de profesores, los empresarios de la autoridad local y el DES (Departamento de Educación y Ciencia). El DES fundó seis LEAS para pilotar esquemas de evaluación de profesores que están incluidos en los principios del ACAS. Este trabajo piloto finalizó en julio de 1989, y el Grupo Directivo Nacional (1989) para la evaluación, ha propuesto recientemente su recomendación al gobierno para la realización de un marco nacional, pero, en estos momentos, el futuro de cualquier esquema nacional es incierto.

Las propuestas acordadas para la evaluación de profesores y de directores están claramente establecidas en el documento ACAS. El principio 3 establece que la evaluación debe ser una herramienta para el desarrollo profesional, pero también reconoce su contribución potencial a la gestión de la fuerza docente.

*El grupo de trabajo entiende la evaluación no como una serie de acontecimientos periódicos superficiales pero sí como un proceso sistemático continuo con la intención de ayudar a cada profesor individualmente, en su desarrollo profesional y planificación de la carrera, y para ayudar a asegurar que la formación continua y el despliegue de profesores encaja en las necesidades complementarias de cada uno de los profesores y las escuelas. Un sistema de evaluación tomará en cuenta las siguientes materias:*

- *plantear la participación de cada uno de los profesores en la formación continua;*
- *ayudar a cada uno de los profesores, a sus jefes y a sus empleados a ver cuando una tarea nueva o modificada puede ayudar al desarrollo profesional individual de los profesores y mejorar los objetivos de sus carreras;*
- *identificar el potencial de los profesores para el desarrollo de la carrera para que pueden recibir la formación continua más apropiada;*
- *reconocer la dificultad de los profesores en la realización de experiencias, con el propósito de suministrar ayuda a través de consejo, guía y formación adecuadas. Los procedimientos disciplinarios permanecerán bastante alejados, pero puede ser preciso aproximarse a la información relevante de las evaluaciones.*
- *procedimientos de designación del personal. Los elementos relevantes de la evaluación deben estar disponibles para informar mejor a aquellos que están encargados de la responsabilidad de dar referencias. Se verá que lo que el grupo tiene en mente en proceso positivo, con la intención de aumentar la calidad de la educación en las escuelas proporcionando a los profesores mayor satisfacción en el trabajo, una formación continua más apropiada y un desarrollo de la carrera mejor planificado basado en decisiones mejor documentadas. (ACAS, 1986)*

Aunque todos los temas técnicos están todavía lejos de quedar resueltos, los esquemas piloto tuvieron éxito en un enfoque ampliamente defendido basado en el modelo de proceso del apéndice 5.

En el contexto del desarrollo personal y del INSET basado en la escuela, una función primordial de la evaluación es la de ayudar en el diagnóstico de las necesidades individuales, utilizando los datos obtenidos de la autoevaluación, observación en el aula y de otros colegas, como base para la entrevista de evaluación. Un resultado de la misma debería ser un plan acordado de acción de desarrollo individual de personal, que es monitorizado a lo largo de todo el ciclo de dos años.

Una tarea complementaria es la de calcular las necesidades a nivel de escuela y de departamentos. Se puede emplear un amplio abanico de técnicas, de las cuales solamente dos se mencionan aquí. Primera, el apéndice 6 contiene un cuestionario que ha sido utilizado en distintos LEAs para determinar las percepciones de las necesidades cada individuo y los métodos de formación preferidos (Capell et al, 1987).

Un simple conjunto de análisis de datos permite que las respuestas en una escuela sean analizadas a varios niveles (por ejemplo, toda la escuela o por departamentos). Segunda, el diagrama de GRIDS del apéndice 2 recopila un proceso de desarrollo, cuyas fases 2 y 3 contienen sugerencias detalladas para el análisis de necesidades a nivel institucional y de grupo (McMahon et al, 1984; Abbott et al, 1988).

Las decisiones sobre prioridades son la tarea siguiente y complementaria. Como Wallace señala (1989):

*Desafortunadamente no hay una fórmula mágica para establecer las prioridades entre las necesidades del INSET. El proceso de toma de decisiones incluye la consideración de:*

- *quién debe verse involucrado en la toma de decisiones;*
- *quién debería ser consultado sobre estas decisiones;*
- *cómo se puede conseguir un equilibrio apropiado entre las necesidades a nivel individual, de grupo y de toda la escuela;*
- *la prioridad que debe concederse a las necesidades que provienen de las políticas nacionales, de la LEA y de la escuela;*
- *la prioridad que debe concederse a los intereses personales individuales, a las aspiraciones profesionales y a las que están relacionadas con la mejora del rendimiento de las tareas actuales;*
- *los posibles recursos necesarios para enfrentarse a las necesidades tales como el suministro de cobertura, días de formación del personal, presupuesto escolar;*
- *el posible impacto en los alumnos para la ausencia del profesor debido a las actividades del INSET;*
- *cómo hay que comunicar al personal las prioridades y, si procede a las personas importantes del grupo escolar o de la pirámide, al coordinador del INSET de la LEA, a los asesores de la LEA y a los profesores de asesoría.*

Dos factores son de suma importancia. Primero, el plan de desarrollo institucional de la escuela debería esclarecerse cuáles son las prioridades políticas de la escuela durante el próximo o los próximos años, y segundo, el personal debería conocer el alcance del presupuesto del INSET de la escuela y cuántos de los cinco días del INSET quedan disponibles o ya se han agotado. De esta forma el programa de desarrollo del personal de la escuela para cada año debería reflejar sus parámetros de política y de recursos.

El diseño de un programa y las características de formación son las siguientes tareas claves. Existen en este momento varios casos publicados de la experiencia de profesionales, de métodos y enfoques con éxito (por ejemplo, Oldroyd et al, 1984). El marco teórico y la investigación de Joyce y Showers (1980 y 1988), han influenciado algunos trabajos recientes, incluyendo Oldroyd y Hall que argumentan que el INSET eficaz debe ir más allá de la consecución de capacitaciones para abarcar la formación de técnicas para aplicación. Un modelo, adaptado de Joyce y Showers, ilustra su enfoques (ver apéndice 7).

Va más allá del alcance de esta conferencia el tratar con el amplio abanico de métodos, en los que los diseñadores de programas y de actividades están pensando (ver Wallace, 1986, para resumen), pero los ejemplos de enfoques innovadores en la sección 4 más abajo, son poco importantes.

Una vez ya ha implementado el INSET, el siguiente paso clave es asegurar que haya una acción apropiada de seguimiento. Oldroyd y Hall (1990) argumentan que un plan de acción es una herramienta útil para conseguir:

*La unión entre la formación y el seguimiento es un plan de acción, un componente clave en el proceso de implementación que une el nuevo aprendizaje con la práctica en la institución y en la clase. Si los profesores y participantes desarrollan planes de acción detallados en los cuales sus jefes muestran poco interés, entonces no sólo se sentirán frustrados, sino que además habrá sido malgastado un esfuerzo importante. Un buen plan de acción debe dar consideración detallada no solamente de la innovación que pretende sino también de la estrategia que se va a emplear para implementarlo. En términos de innovación el plan de acción debería ir dirigido a las preguntas siguientes:*

- *¿Quién se beneficiará del cambio: los alumnos, yo mismo, mis colegas, otros?*
- *¿Cuáles serán los costes para aquellos que se vean afectados?*
- *¿El cambio planeado es de fácil comunicación a los que concierne, y podrán éstos ver la intención del mismo?*
- *¿Será posible adaptar lo que se pretende para encajar en las circunstancias específicas?*
- *¿Serán necesarios recursos adicionales?*

*Desde el punto de vista de estrategia para la realización del cambio, las siguientes preguntas pueden ayudar a enfocar un plan de acción:*

- *¿Quién deberá conocer lo que estoy intentando conseguir?*
- *¿De quién necesitaré apoyo?*
- *¿Puede dar a otras personas clave un sentido de propiedad del cambio y de esta forma ganarme apoyo?*
- *¿Necesitaré negociar con otras personas antes de haber introducido el cambio?*
- *¿Cómo podré darme cuenta de los progresos conseguidos?*

*Si el equipo de gestión principal de una institución pretende dar apoyo a la aplicación del INSET, sus miembros pueden haber negociado un informe para la participante antes de que empiece la formación. Sea o no éste el caso, una sesión previa informativa es una oportunidad importante para enfocar los objetivos, intenciones y posibilidades con el participante. Los temas clave para una sesión previa podrían ser:*

- *¿Qué han aprendido?*
- *¿Qué acción pretendes llevar a cabo como resultado?*
- *¿Qué ayuda vas a necesitar?*
- *¿Puedes transmitir a colegas tuyos algunos de los resultados?*

Finalmente, se produce la fase de monitorización y evaluación. El apéndice 7 contiene un resumen de preguntas clave que deberían plantearse en este contexto. Las respuestas deben ser necesariamente específicas para las actividades y programas particulares, pero en este caso también, un conocimiento práctico considerable está disponible en forma de publicaciones (por ejemplo, Eraut, 1988; Hall y Oldroyd, 1990).

## **GESTIÓN, FORMACIÓN Y DESARROLLO ESCOLAR**

Evidentemente, un proceso complejo de esta naturaleza requiere una gestión cuidadosa y, por tanto, unas buenas habilidades de gestión. Esto, y los muchos cambios introducidos en el programa de reforma, han puesto a la formación de gestión en un lugar primordial de la agenda del INSET. Hasta 1983, los principales tipos de escuelas de formación de gestión eran cursos cortos, prácticos y sin titulación, generalmente impartidos por las LEAS e instituciones de educación superior, incluyendo algunas universidades. un importante estudio nacional (Hughes, 1983) reveló, que en un año cualquiera, aproximadamente el 1% del personal de alto rango estaba involucrado en 90 cursos con titulación, aproximadamente, que tenían una componente de gestión significativa, y que aproximadamente el 14% estaba involucrado en 430 cursos prácticos sin titulación, de una duración de 1 a 20 días. Los cursos con base en la universidad y con titulación eran principalmente los de Máster y Doctorado, encaminados, la mayoría de ellos a temas como la administración de la educación o la tradición del conocimiento



teórico, y por ello, fueron frecuentemente criticados por ser de poca importancia y poco prácticos.

Muchos de los cursos prácticos fueron realizados por directores y profesores de alto rango en prácticas. La distribución geográfica de los cursos que no era uniforme, de modo que en algunas áreas había abundancia de oferta de cursos y en otras muy escasa.

En 1983, el gobierno introdujo grandes cambios destinados a racionalizar esta desigual provisión y a estimular agencias proveedoras y a las LEAS a ofrecer una formación de alta calidad. La iniciativa tuvo 3 componentes: un apoyo gubernamental directo (o categórico) a las LEAS para la formación de gestión escolar; unos cursos designados impartidos por instituciones regionales de educación superior; la creación de un pequeño centro nacional de desarrollo (NDC) para formación de gestión escolar. Dos tipos de cursos fueron designados para ser elegidos para la subvención específica: primero, un curso básico para los directores y personal de alto rango poco experimentados, con una duración mínima de 20 días lectivos; y segundo, el llamado curso OTTO (oportunidad de formación en un plazo, para aquellos con mayor experiencia, que dura 10 semanas o 50 días lectivos). Ambos programas tienen la intención de mejorar la calidad de gestión de los participantes y, además, los programas OTTO fueron diseñados para que los participantes contribuyesen a los cursos de 20 días, obteniendo de esta forma un sistema de «formación de formadores». El NDC ejerció una influencia estratégica en estos cursos en la fase de planificación, y desde 1983-86 asesoró al Departamento de Educación y Ciencia en el reconocimiento de cerca de 90 cursos cortos y del tipo OTTO, impartidos por 45 instituciones de educación superior y que tuvieron una asistencia de 6000 profesores y delegados, aproximadamente (ver Bolam 1986 y apéndice 8).

El NDC, influido por la experiencia en la industria, así como en la educación, amplió su informe para incluir la promoción del desarrollo de la gestión como un concepto subyacente clave en la mejora de la realización de la gestión en las escuelas. El objetivo es, para las LEAs y escuelas, el de adoptar un enfoque con base política hacia el desarrollo de la gestión, como parte de su amplia estrategia de recursos humanos. Ello requiere que se sopesen apropiadamente los tres principios componentes del desarrollo de la gestión: formación, educación y apoyo. También requiere que las LEAs y las escuelas reconozcan que las necesidades de desarrollo de gestión variarán de acuerdo con la edad, sexo, pasado étnico, tipo de escuela (primaria o secundaria) y fase de trabajo para cada caso, por ejemplo,

- la fase preparatoria (cuando desean buscar un nuevo trabajo);
- la fase de selección (cuando se es admitido o rechazado);
- la fase de prueba (por ejemplo, los primeros 2 años en el puesto);
- la fase de servicio interno (por ejemplo 3-5, 6-10, 11 + años en el puesto);
- la fase transitoria (por ejemplo, promoción, redistribución, retiro).

Desde 1987, la formación de la gestión ha sido establecida como una prioridad nacional en el esquema del gobierno de becas para la formación. Y en estos mo-

mentos es una prioridad aun superior debido a que la totalidad de la escala y la marcha de las reformas de educación actuales requieren que la principal tarea a la que se enfrentan los profesores y directores sea la de gestión e implementación de múltiples cambios. El gobierno ha reconocido este aumento mediante, primero, el establecimiento de una fuerza de trabajo para identificar las implicaciones de la formación de gestión y desarrollo (Styan, 1989) y, segundo, requiriendo que cada LEA adopte un enfoque sistemático al desarrollo de la gestión a través de líneas defendidas por el NDC (McMahon and Bolam, 1990). De todas formas, evidencias recientes sugieren que el impacto de las Actas de Reforma Educativa está confundiendo y desvirtuando los esfuerzos de las LEAs para adoptar un enfoque sistemático al desarrollo de gestión (Wallace y Hall 1989) al confrontarlos con las necesidades de formación actuales e inmediatas de una forma fragmentada.

## **ALGUNOS TEMAS CLAVE PARA OTROS PAÍSES EUROPEOS**

Esta conferencia ha recopilado algunos de los más recientes desarrollos del INSET en Inglaterra y Gales. En esta sección final, se exponen para su consideración y discusión en el contexto europeo, seis amplios conjuntos de temas clave.

- a) El mayor cambio estratégico reciente ha sido la distribución de los presupuestos del INSET entre las LEAs y las escuelas, y el requerimiento de que las LEAs deben producir planes del INSET anuales que tengan en cuenta las prioridades nacionales del INSET. Las preguntas clave que surgen son: ¿es el enfoque de «economía de mercado regulada» apropiado para el INSET?, y, si es así, ¿es ésta transferible a otros países europeos?
- b) Una razón fundamental para este cambio fue el deseo de dar a los «clientes» de las LEAs y escuelas una mayor libertad de elección y control sobre «el producto INSET». Han reaccionado optando por una instrucción práctica, apropiada y flexible. las preguntas clave que surgen son: ¿qué métodos y enfoques llevan, en realidad, a efectos prácticos?, ¿cuál debe ser el papel de los nuevos métodos, como el aprendizaje de acción, la investigación de acción y las relaciones con la industria?, ¿cómo puede conseguirse que la formación sea más flexible, (y menos costosa)?, ¿cuál debe ser el papel de las estructuras modulares, sistemas de transferencia de aprendizaje a distancia?, ¿cuál debe ser el papel de las universidades e instituciones de educación superior en estas nuevas formas de INSET?, ¿cuáles son las implicaciones para otros países europeos?
- c) El papel de la escuela en el INSET ha sido realzado considerablemente mediante la descentralización del INSET y de los presupuestos escolares y la concesión de 5 días anuales para el INSET. Las preguntas clave que surgen son: ¿debe fomentarse el INSET gestionado por la escuela en otros países europeos?, y si es así, ¿cuáles son las condiciones necesarias para su correcta implementación?

- d) Se ha tenido mucho en cuenta la búsqueda de técnicas de gestión del INSET apropiadas, especialmente para identificar las necesidades de formación de las escuelas y las técnicas de evaluación de profesores en la gestión del INSET?, ¿deben ser adoptadas en otros países europeos? y, en su caso, ¿cuáles son las condiciones requeridas para que adopción tenga éxito?
- e) Todos los países deben confrontar los problemas interrelacionados de gestión escolar eficaz y formación de directores y profesores involucrados en el proceso de gestión. En Inglaterra y Gales, se ha puesto a prueba una combinación de pequeños centros nacionales, consorcios regionales y la responsabilidad de la LEA, para el desarrollo de la gestión. Esto plantea las siguientes preguntas clave. ¿cómo forman líderes de escuela los otros países europeos?, y ¿qué podemos aprender los unos de los otros?
- f) Los profesores británicos han gozado tradicionalmente de una considerable autonomía, independencia y autodeterminación profesionales. De todas formas, se ha producido, sin duda, un giro hacia la gestión en las escuelas y, junto al movimiento nacional masivo de reforma y el relativo declive de los salarios de los profesores, se ha ido a un significativo decrecimiento de la posición social y de la moral de los profesores, y ha conducido a un aumento de los problemas de reclutamiento y retención de profesores. Este giro hacia la gestión está reflejado en el creciente énfasis del INSET para satisfacer las necesidades profesionales individuales. Las preguntas clave que surgen son: ¿cuales son las consecuencias para la profesión docente al utilizar el INSET para satisfacer las necesidades del sistema?, ¿qué tipo de valores profesionales y profesión docente promueve el INSET?, ¿cuáles son las implicaciones para la profesión docente en la Comunidad Europea?

## RESUMEN

Los recientes desarrollos en la educación y formación permanente de profesores (INSET) está adaptado al contexto del programa de reforma de la educación del gobierno británico.

El principal cambio estratégico ha sido la introducción de una economía de mercado regulada para INSET en la cual las autoridades de educación local (LEA) y escuelas tienen presupuestos INSET; las LEAs deben someterse a los planes anuales del departamento de educación y ciencia que tienen en cuenta las prioridades nacionales del INSET, y sus suministradores, incluyendo las universidades, rivalizan con los demás al vender el INSET a las escuelas y a las LEAs. Se resume un conocimiento fiable y práctico del INSET confirmado por la investigación y la experiencia, y se describe cierto número de métodos innovadores orientados a todo tipo de acción. Se subraya el papel de las escuelas en el reparto y se discuten las cinco principales fases de la organización del INSET, incluyendo la costumbre de la revisión de las escuelas y la evaluación de los profesores. Se tiene en cuenta la importancia de la organización escolar y la enseñanza de la organización escolar. Finalmente, se evalúan seis importantes conjuntos de cuestiones para su consideración en otros países europeos.

## Apéndice 1

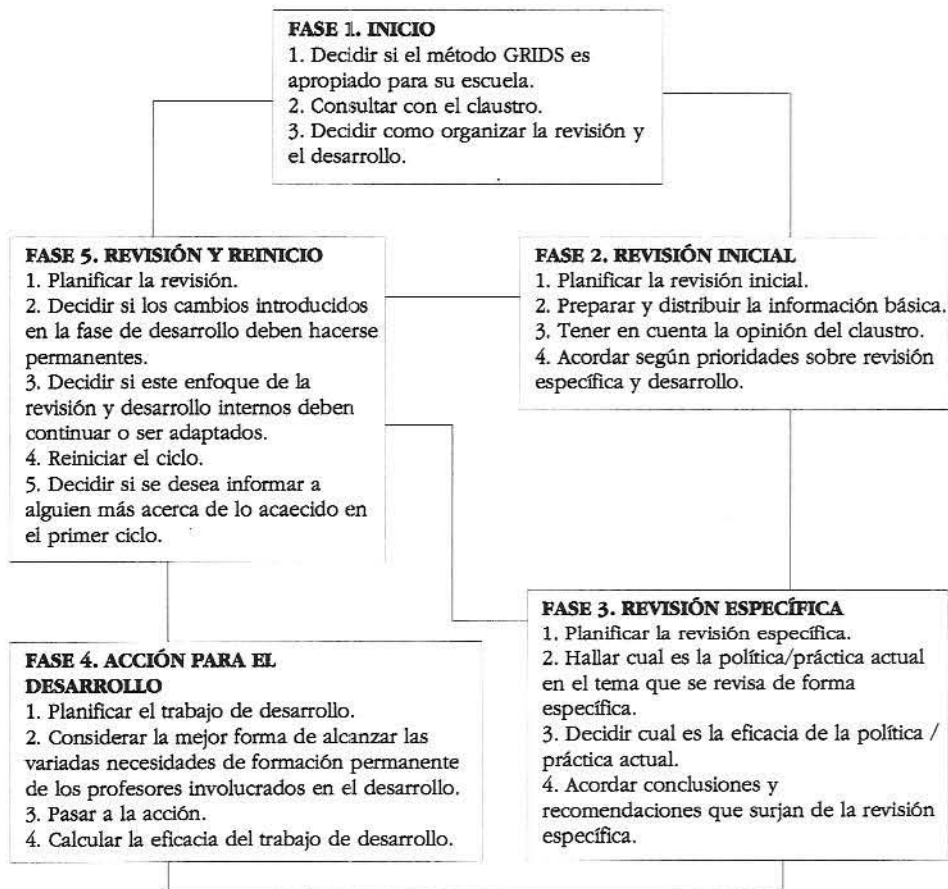
### ENFOQUE SISTEMÁTICO DE GESTIÓN DEL INSET EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA



## Apéndice 2

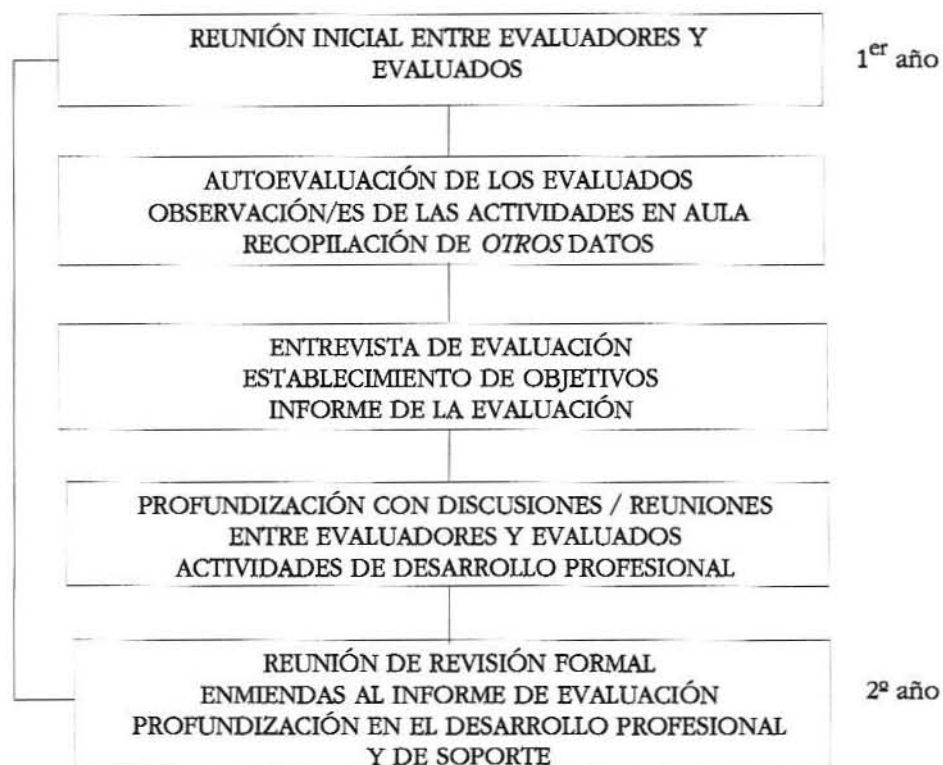
### DIAGRAMA

#### LAS CINCO FASES DEL PROCESO DE REVISIÓN INTERNA Y DESARROLLO



### Apéndice 3

#### COMPONENTES DEL PROCESO DE EVALUACIÓN. UN CICLO BIENAL





## Apéndice 4

Training & Development Needs Questionnaire						
Name:			School Code:			
		Priority	Preferred Method			
CURRICULUM	01 Learning through play	1 2 3	4 5	5 7	8 9	0
	02 Art & Craft	1 2 3	4 5	5 7	8 9	0
	03 Craft Desing Technology	1 2 3	4 5	5 7	8 9	0
	04 Drama	1 2 3	4 5	5 7	8 9	0
	05 Humanities	1 2 3	4 5	5 7	8 9	0
	06 The integrated curriculum	1 2 3	4 5	5 7	8 9	0
	07 Language and Literacy	1 2 3	4 5	5 7	8 9	0
	08 Mathematics	1 2 3	4 5	5 7	8 9	0
	09 Music	1 2 3	4 5	5 7	8 9	0
	10 Physical Education	1 2 3	4 5	5 7	8 9	0
	11 Religious/Spiritual education	1 2 3	4 5	5 7	8 9	0
	12 Science	1 2 3	4 5	5 7	8 9	0
	20 Teaching methods	1 2 3	4 5	5 7	8 9	0
	21 Computer assited learning	1 2 3	4 5	5 7	8 9	0
	22 Personal & social development	1 2 3	4 5	5 7	8 9	0
24 Multi-cultural education	1 2 3	4 5	5 7	8 9	0	
25 Equal opportunities	1 2 3	4 5	5 7	8 9	0	
PUPILS	31 Children with special educational needs	1 2 3	4 5	5 7	8 9	0
	32 Patoral	1 2 3	4 5	5 7	8 9	0
	33 Pupil grouping	1 2 3	4 5	5 7	8 9	0
	34 Evaluation of pupil learning	1 2 3	4 5	5 7	8 9	0
	35 Pupil proling	1 2 3	4 5	5 7	8 9	0

AGE GROUP TAUGHT	
Nursery	71
Early primary years	72
Later primary years	73

YEARS OF TEACHING	
Under 2 years	61
2-5 years	62
6-10 years	63
11-20 years	64
21 or over	65

E X T E R N A L  L I N K S	41 With parents	1 2 3	4 5	5 7	8 9	0
	42 With community	1 2 3	4 5	5 7	8 9	0
	43 With support agencies	1 2 3	4 5	5 7	8 9	0
	44 With governors	1 2 3	4 5	5 7	8 9	0
	45 With LEA advisers/officers	1 2 3	4 5	5 7	8 9	0
	46 With feeder schools and groups	1 2 3	4 5	5 7	8 9	0
	47 With receiving schools	1 2 3	4 5	5 7	8 9	0
	48 With industry/business	1 2 3	4 5	5 7	8 9	0
M A N A G E M E N T	51 Classroom organisation and management	1 2 3	4 5	5 7	8 9	0
	52 Personal effectiveness & inter-personal skills	1 2 3	4 5	5 7	8 9	0
	53 Managing the evaluation of pupil learning	1 2 3	4 5	5 7	8 9	0
	54 Managing resources	1 2 3	4 5	5 7	8 9	0
	55 Managing change	1 2 3	4 5	5 7	8 9	0
	56 Managing the curriculum	1 2 3	4 5	5 7	8 9	0
	57 Staff development and appraisal	1 2 3	4 5	5 7	8 9	0
	58 Leadership skills	1 2 3	4 5	5 7	8 9	0
See	61	1 2 3	4 5	5 7	8 9	0
Notes	62	1 2 3	4 5	5 7	8 9	0
	63	1 2 3	4 5	5 7	8 9	0
Notes or Comments:						

Full time	25
Part time	67

Male	26
Female	55

S O O N O L O N	S	91
	T	92
	U	93
	V	94
	W	95
	X	96
	Y	97
	Z	96

## Apéndice 5

### A MODEL FOR INSET PLANNING

Level of Impact	Inset Activity	Type of Learning	Source of Learning
Low	1. Description What?	Knowledge for	Received from 'expert' and/or colleagues
	2. Explanation Why?	Understanding	
	3. Demonstration How?		
High	4. Action Planning What? When? Where? Who?	Knowledge for Action	Generated by participants and/or colleagues
	5. Practice off-the- job with Feedback		
	6. Application on- the-job with Feedback	Skills for Action	

(See Oldroyd, D (1985) *The management of school-based staff development at Priory School*, British Journal o In-service Education, Vol. 11, No. 2).

**INSTITUCIONAL  
EXAMPLE**

**INDIVIDUAL  
EXAMPLE**

**Need**

Improving classroom display  
of pupil's work

Counselling skills

**Context**

Staff meeting for whole staff

Three-day off-site programme  
attended by two lecturers  
from same college

**Description and Explanation  
(Stages 1 and 2)**

Video-tape good practice  
in own school and presentation  
of research evidence about  
links to pupil motivation

Presentation of counselling  
theories, principles and ap-  
proaches

**Demonstration (Stage 3)**

Head of Art demonstrates  
lettering and simple fra-  
ming and layout techniques

Video-tape of a variety of  
counselling situations

**Action Planning (Stage 4)**

Departmental team consider  
resources needed, suitable  
locations, who should do what  
by when

The two participants plan  
mutual observation of  
counselling sessions and  
discuss how they might 'cas-  
cade' the activity to colleagues

**Practice with Feedback (Stage 5)**

Small groups practice  
displaying pupils' work they  
have brought along with help  
from Head of Art

Analysis of videotaped  
practice role play of specific  
counselling skills e.g. verbal  
listening, focusing, verbal  
prompts, etc.  
Couching by the trainer

**Application with Feedback (Stage 6)**

Department members visit  
one another's classrooms to  
offer suggestions and new  
ideas

The two participants observe  
one another in actual  
counselling sessions and  
provide feedback

## Apéndice 6

### NATIONAL DEVELOPMENT CENTRE FOR SCHOOL MANAGEMENT TRAINING

35 Berkeley Square, Bristol, BSB 1JA

Telephone: (0272) 303030

General Enquiries: Ext.M283, *Resources Room*: Ext.M386,

My Extension: M

#### MANAGEMENT SELF-DEVELOPMENT for MIDDLE MANAGERS IN SECONDARY SCHOOLS

A distance learning course developed by Valerie Hall and David Oldroyd for the University of Bristol School of Education

#### *Why has this distance learning course been developed?*

In response to the needs expressed by teachers, schools and LEAs for inservice education which:

- is job-related and school-based
- is focused on skills and performance as well as knowledge
- involves little or no absence from normal teaching duties
- leads to transferable credits and eventual academic awards
- can be done at teachers' own pace with both peer and expert tutoring
- fills a gap in provision for the large group of team leaders and coordinators in middle management posts.

#### *What is unique about the package?*

Unlike other distance-taught management courses this course:

- focuses on management *self-development*
- spends over a third of its study time on action research activities
- allows for action research reports as well as essays to be submitted as assignments
- is tutored by the people who developed it.

#### *What is in the package?*

Four Units each involving 25 hours basic study and each consisting of:

- unit text (50-70 pages)
- unit activities (approximately 25)

- selected readings (5-7 including those from the course text)
- a course text (Caldwell, B J and Spinks, J M (1988) *The Self-managing School, Falmer*)
- two optional assignments
- two tutorial workshops
- telephone tutorials for assignments.

*What choice is there?*

The basic choice is between:

- Package A (150 hours)—the full course in which 2 assignments are submitted for assessment which if successful earns 2 credits towards a 12 credit Diploma in Advanced Studies in Education awarded by the University of Bristol. (Credit transfer to other establishments is currently being negotiated.)
- Package B (100 hours)—the non-assessed course from which the 50 hours allocated to assignments and telephone tutorials is eliminated but the tutorial workshops remain.

*How much time is involved?*

- Package A—150 hours + 2 x 3 hour workshops
- Package B—100 hours + 2 x 3 hour workshops

*What is the focus of the course?*

Each Unit has an overarching theme and associated management skills. The themes derive from the concepts of 'reflective professional', the 'self-managing school' and the 'collaborative school management cycle'. The skills are those which have high priority for school managers responsible for implementing the cycle in the context of current Government Initiatives.

Unit One

- Self-development for effective management
- Time management
- Self diagnosis
- Clarifying values, goals and styles
- Job analysis
- Staff selection

Unit Two

- Setting goals, making policies, planning and budgeting
- Policy analysis
- Planning
- Budgeting
- Decision making
- Delegating
- Managing change



### Unit Three

- Team development for effective schools
- Team diagnosis and review
- Clarifying team values
- Team building
- Managing meetings
- Conflict management
- Career counselling

### Unit Four

- Implementation and Evaluation
- Communicating
- Motivating
- Career planning and counselling
- Managing stress
- Evaluating programmes and teaching
- Classroom observation
- Teacher appraisal

#### *What study methods are involved?*

academic study of the course text, readings and course text book

- a range of activities including research, with or without the help of colleagues, relating to the students own work as a school manager
- writing two assignments which can be action research reports or academic essays elaborating work done during the course
- tutorial support comes in two forms

a) tutorial workshops where experiences are shared with other students and the tutor

b) telephone tutorials relating to assignments

#### *How has this course been developed?*

- the four units were developed by the NDCSMT as part of a year long project in 1988-89 funded by the University Grants Committee for curriculum development in the School of Education
- twenty one teachers from six schools in five LEAS piloted the materials which were redrafted on the basis of their recommendations after use

#### *Why should teachers study this course?*

- to deepen their understanding of their professional role
- to improve their performance as a team leader/coordinator
- to acquire transferable credits towards an advanced diploma
- to enhance their curriculum vitae
- to prepare for the next management job

## Apéndice 7

### A CHECKLIST OF EVALUATION ISSUES

Some Key Evaluation Issues to Consider at the Planning Stage

1. What is the purpose of the evaluation?

- to improve the quality of the activity itself?
- to prepare a report on what has or has not been achieved?

2. Who needs the information and why?

- those taking part in the activity?
- the person with responsibility for the development of staff?
- the whole staff?
- the parents?
- those in the training role?
- LEA advisers and officers?

3. What will be evaluated?

- participants' satisfactions with the activity?
- the effectiveness of the activity?
- the effectiveness of the activities making up a program?
- the cost in terms of human and financial resources?
- the impact of activity on participants' subsequent actions?
- 4. Who will carry out the evaluation?
- one or more participants?
- the person responsible for staff development?
- the person in training role?
- an LEA adviser?
- an independent evaluator such as a seconded teacher/ lecturer?

5. How will information be collected?

- through questionnaires to participants and others involved?
- by interviewing participants according to a set list of questions?
- by interviewing participants in an unstructured way?
- through reports written by participants and others involved?
- through documents such as job descriptions?
- by observing participants during the activity?
- by observing participants working with their colleagues afterwards?
- by observing teachers and pupils in their classrooms?

6. What will happen to the information collected?

- will it be confidential between the evaluator and participants?
- if not, who will have access to the information?
- will information be released that is critical of identifiable individuals?
- who will receive any final report?
- how many the findings be used to improve activities and their impact?
- 7. What resources will be needed?
- time?
- money?
- secretarial assistance?
- materials?
- supply cover?

8. When and where will the evaluation processes be carried out?

(Based on Wallace, M. (1986) A Directory of School Management Development. Activities and Resources) NDC

## BIBLIOGRAFÍA

- ABBOT, R (ed) (1988) *GRIDS Handbooks (2nd edition)* York: Longman for SCDC
- Advisory, Conciliation and Arbitration Service (ACAS) (1986) *Teachers' Dispute ACAS Independent Panel; Report of the Appraisal/Training Working Groups* Mineo
- BOLAM, R (ed) (1982a) *In-Service Education and Training of Teachers: A Condition for Educational Change* Paris: OECD
- BOLAM, R (ed) (1982b) *School Focused In-Service Training* London: Heinemann
- BOLAM, R (1986) 'The National Development Centre for School Management Training' in E. HOYLE and A. McMAHON (eds) *World Yearbook of Education 1986: The Management of Schools* London: Kogan Page
- BOLAM, R (1988) 'What is effective INSET?' in National Foundation for Educational Research (ed) *Professional Development and INSET: Proceedings of the 1987 NFER Members Conference* Slough: NFER
- CAPELL, A, MILLS, D and POSTER, C (1987) *Training and Development Needs Questionnaire: Handbook for Schools* Bristol: NDCSMT, Bristol University School of Education
- Department of Education and Science (1978) *Making INSET Work* London: HMSO
- ERAUT, M, PENNYCUICK, D and RADNOR, H (1988) *Local Evaluation of INSET: a Metaevaluation of TRIST Evaluations* Bristol: NDCSMT
- HALL, V and OLDROYD, D (1989) *Self-Development for Middle Managers in Secondary Schools* (Distance Learning Materials for an Advanced Diploma Course) Bristol University, School of Education: NDC
- HUGHES, M G (1983) 'The role and tasks of heads of school in England and Wales: research studies and professional development provision' in HEGARTY, S (ed) *Training for Management in Schools* Windsor: NFER
- JOYCE, B R and SHOWERS, B (1980) 'Improving in-service training: the messages of research' *Educational Leadership* February, 379-385
- JOYCE, B R and SHOWERS, B (1988) *Student Achievement Through Staff Development* London: Longman
- McMAHON, A and BOLAM, R (1990) *School Management Development and Educational Reform: A Handbook for LEAs* London: Paul Chapman
- McMAHON, A, BOLAM, R, ABBOTT, R and HOLLY, P (1984) *Guidelines for Review and Internal Development in Schools: Primary and Secondary School Handbooks* York: Longman for the Schools Council
- National Steering Group (1989) *School Teacher Appraisal: a National Framework* London: HMSO
- OLDROYD, D and HALL, V (1990) *Managing Professional Development and INSET: A Handbook for Schools and Colleges* London: Paul Chapman
- OLDROYD, D and TILLER, T (1987) 'Change from within: an account of school-based, collaborative action-research in an English secondary school' *Journal of Education for Teaching* 12.3, 13-27
- OLDROYD, D, SMITH, K, and LEE, J (1984) *School-Based Staff Development Activities: A Handbook for Secondary Schools* York: Longmans for the Schools Council

- STYAN, D (1989) *School Management Task Force: Interim Report* (mimeo 23 pp) London: DES
- WALLACE, M (1986) *A Directory of School Management Development Activities and Resources* Bristol: NDCSMT, Bristol University School of Education
- WALLACE, M (1987) 'A historical review of action research: some implications for the education of teachers in their managerial role' *Journal of Education for Teaching* 13.2, 97-115
- WALLACE, M (1988) *Toward Effective Management Training Provision* Bristol: NDCSMT, Bristol University School of Education
- WALLACE, M (1989) *Managing Inservice Training in the Context of Education Reform: Some Practical Ideas for Primary Schools* Bristol: NDC
- WALLACE, M, BAILEY, and KIRK, P (1988) *Action Learning: Practice and Potential in School Management Development* Bristol: NDCSMT
- WALLACE, M and HALL, V (1989) 'Management development and training for schools in England and Wales: an overview' *Educational Management and Administration* 17.4, 163-175

# Nuevos programas y disposiciones para la enseñanza elemental en Italia: Un plan quinquenal de formación de maestros

*Fiorenzo Alfieri*

Turín

## PRIMERA PARTE

La enseñanza elemental italiana tiene una duración de cinco años: empieza a los 6 y acaba a los 11 años.

Antes de la escuela elemental los niños de 3 a 6 años asisten a la escuela materna, que no es obligatoria, pero que de hecho cubre a casi la totalidad de la población infantil.

Después de la escuela elemental los niños completan la enseñanza obligatoria asistiendo durante tres años a la escuela secundaria inferior (llamada también escuela media).

Se está discutiendo desde hace mucho tiempo una reforma de la escuela superior que contemple los primeros dos años como obligatorios (con la ampliación de la obligatoriedad hasta los 16 años), pero aún se ve lejana una solución satisfactoria.



Actualmente, el horario escolar normal de la escuela elemental es de 24 horas a la semana (4 horas cada día durante 6 días). En cada clase hay un único maestro durante 24 horas a la semana.

Cada maestro de la escuela normal debe cumplir otras 80 horas al año para la formación permanente (40 horas) y para la programación y la participación en órganos colegiados (40 horas).

Una parte de la escuela elemental italiana (aprox. el 25 %) tiene también una organización diferente, a tiempo completo.

En la escuela a tiempo completo el horario semanal para los chicos es de 40 horas. Hay dos maestros por clase. El horario semanal de cada docente es de 22 horas de enseñanza y 2 de programación. A éstas se añaden las 80 horas de las que hemos hablado.

En el año académico 87-88 han entrado en vigor, en los primeros grados, los Nuevos Programas de la Escuela Elemental (Decreto del Presidente de la República del 12 febrero 1985). Los programas anteriores se habían promulgado en 1955.

Los Nuevos Programas contienen un prólogo general («Caracteres y fines de la escuela elemental», «una escuela adecuada a las exigencias formativas del niño», «programa y programación») y las siguientes partes: lengua italiana, lengua extranjera, matemáticas, ciencias, historia-geografía-estudios sociales, religión, educación de la imagen, educación del sonido y la música, educación motriz.

En los Nuevos Programas se alude entre otras cosas, a la necesidad de superar al único maestro por clase y de aumentar el tiempo escolar normal de 24 horas a la semana. Estos Programas prevén también la formación universitaria para los maestros pero hasta hoy en día esta importante reforma no se ha llevado a cabo y no sabemos cuándo se empezará a aplicar.

Los cambios en la estructura previstos por los Nuevos Programas necesitan una ley de reforma. Esta ley hasta el momento no ha sido aprobada y se ha generado mucha polémica en el país debido a la discusión parlamentaria de ésta. La ley de reforma, que se está discutiendo en el Senado prevé que:

- se eliminen los ciclos (la escuela elemental es unitaria)
- se garantice la continuidad con la escuela materna y con la escuela media;
- el horario de los niños pase de 24 a 27 horas en los primeros dos años y a 30 en los otros tres grados, con la introducción de la segunda lengua (por lo tanto se ven necesarias las clases por la tarde);
- que sea posible mantener los puestos a tiempo completo que ya existen, sin incrementarlos;
- que sea posible un horario semanal de 37 horas (sólo si los maestros están dispuestos a hacer horas extras);
- que las clases con niños de educación especial no superen los 20 alumnos;
- que las clases normales no superen los 25 alumnos;
- que se asignen tres maestros cada dos clases (con un maestro principal en el primer y segundo grado);
- que esté a disposición un maestro más cada 4 niños de educación especial, con la posibilidad de que se aumenten en casos profundos.

- que los libros de texto no los subvencione más el Estado (sólo para las familias necesitadas) y por tanto se redacten con mayor libertad que los actuales (que actualmente son: un único libro para el primer y segundo grado, dos libros para los otros grados, con un número de páginas fijado por ley).

Las dos novedades más radicales son la ampliación del horario de mañana con la necesidad de utilizar dos o tres tardes a la semana y la presencia de tres figuras docentes en cada clase.

La primera novedad vuelve a proponer el debate sobre el sistema formativo integrado: si la escuela ocupa sólo una parte de las tardes, sería necesario que el resto de las tardes quedasen a cargo de iniciativas locales.

La segunda novedad abre un capítulo totalmente nuevo para la profesionalidad docente. De hecho no se ha previsto que los maestros se subdividan de forma rígida las competencias y sobre todo no se han previsto órganos separados. Por lo tanto, los tres maestros tendrán que trabajar en equipo y evaluar colectivamente los resultados de su trabajo. Será necesario aprender a «enseñar juntos».

En 1986 el Ministerio de la Instrucción Pública le ha asignado a los IRRSAE (Institutos Regionales para la Investigación, la Experimentación y la Actualización Educativas) la responsabilidad de organizar un plan de formación para todos los maestros de la escuela elemental en base a los Nuevos Programas y a las Nuevas Disposiciones (que, como hemos dicho, no se han aprobado todavía). El Plan tiene una duración de 200 horas durante 5 años.

En el año anterior todos los maestros habían dedicado algunas horas a la lectura del prólogo de los programas y al debate a fondo de los temas.

El Plan prevé que cada curso se centre en un área curricular indicando cinco:

- lengua italiana
- matemáticas
- ciencias
- historia-geografía-estudios sociales
- educación de la imagen; educación del sonido y la música;
- educación motriz.

El Plan prevé también que todos los maestros se ocupen de todos los ámbitos curriculares.

El IRRSAE del Piemonte ha propuesto un plan bastante diferente al del Ministerio. Su Plan autónomo contempla:

- un curso introductorio de 30 horas para todos los maestros para 1987;
- dos cursos alternativos (la mitad de los maestros siguen uno, y la otra mitad el otro) de 40 horas sobre la lengua italiana y las matemáticas para 1988;
- dos cursos alternativos de 40 horas sobre las tres educaciones para 1990;
- un curso final de 30 horas para todos los maestros sobre las Nuevas Disposiciones para 1991.

Quedan 20 horas que cada escuela gestiona con total autonomía. También se prevén 15 horas de autogestión para otros cursos.

Cada maestro, cuando termine el Plan habrá completado su recorrido formativo: podrá haber escogido lengua italiana, ciencias, música o también lengua italiana, imagen, historia; o también historia, motricidad y así sucesivamente. De esta forma el IRRSAE Piamonte ha querido ofrecer una alternativa distinta al maestro elemental.

El Plan del IRRSAE Piamonte comporta la producción de materiales para las escuelas para la realización de cursos dirigidos a los maestros. Los materiales son vídeos, libros, dossiers, guiones de trabajo, instrumentos de evaluación. Para cada ámbito curricular se ha constituido un grupo de aproximadamente 30 expertos que han producido todos los materiales relacionados con esa disciplina.

El territorio de la región se ha subdividido en 70 «polos»: cada polo contiene cinco círculos didácticos, para un total de 300 maestros.

En cada polo, cada año se han organizado 4 cursos. Cada curso de aproximadamente 75 maestros se articula en 3 grupos de alrededor de 25 maestros cada uno.

El curso está dirigido por un director didáctico; el grupo está coordinado por un maestro experto nombrado por los colegas.

Los cursos son del todo autogestionados. El IRRSAE se limita a ofrecer a los directores y a los dinamizadores los materiales producidos y presentarlos durante un seminario que dura 4 días (24 horas).

Además los directores y dinamizadores asisten a un seminario sobre dinámicas de grupo o sobre ciencias cognitivas que dura 21 horas en 3 días. Los directores didácticos se encuentran durante dos días más con los responsables de los IRRSAE para valorar la experiencia y para programar las actividades del año siguiente.

A cada maestro se le entrega todo el material escrito. Los 21 000 maestros elementales del Piamonte dispondrán al finalizar el plan de una biblioteca que contiene:

- un volumen sobre el curso introductorio;
- un libro y un dossier (dos volúmenes) sobre la lengua italiana;
- lo mismo para las matemáticas;
- lo mismo para las ciencias;
- lo mismo para historia/geografía/estudios sociales;
- un libro y un dossier (de triple formato respecto a los anteriores) sobre las tres educaciones;
- un volumen sobre las Nuevas Disposiciones.

Cada Dirección Didáctica (hay 350 en Piamonte) dispondrá de una videoteca compuesta por:

- 6 vídeos sobre el curso introductorio;
- 5 vídeos sobre lengua italiana;

- 6 vídeos sobre matemáticas;
- 5 vídeos de ciencias;
- 5 vídeos de historia/geografía/estudios sociales;
- 10 vídeos más 2 audio-cassettes sobre las tres educaciones;
- 3 vídeos sobre las Nuevas Disposiciones.

Todas las Direcciones Didácticas han recibido subvenciones para adquirir dos o tres televisores con sus respectivos aparatos de vídeo.

La Universidad ha colaborado en la realización del Plan en lo siguiente:

- muchos profesores han participado en la producción de materiales y en la formación curricular de los directores y dinamizadores;
- el Departamento de Psicología ha realizado los seminarios de dinámica de grupos y de psicología cognitiva;
- una comisión mixta Universidad-IRRSAE se encarga de la evaluación del Plan.

La experiencia que aquí se presenta ha afectado enormemente a la enseñanza elemental de nuestra región. El aspecto más novedoso y desconcertante ha sido que, por primera vez en la historia de la escuela italiana, todos los maestros de un tipo de enseñanza han sido «obligados» a realizar la formación.

Creo que el modelo que ha utilizado el IRRSAE Piamonte se puede adaptar a situaciones excepcionales como la entrada en vigor de programas nuevos y de grandes reformas y en casos como la imprevista entrada en escena de nuevas problemáticas como el medio ambiente, la informática, etc.

Nuestro Plan incluye una tercera fase (la primera ha consistido en la lectura del prólogo de los Programas, la segunda dura cinco años, actualmente en realización) que tendrá características totalmente distintas. Tendrá que realizarse en cada escuela y consistirá en una investigación-acción sobre posibilidades efectivas de actuación de los Nuevos Programas y Disposiciones. En relación a la tercera fase se está pensando en la creación dentro de cada centro de figuras responsables para las dinámicas de grupo, la ciencia cognitiva y la misma investigación-acción. Pero de esto hablaremos en un próximo encuentro.

## SEGUNDA PARTE

### La estructura de la planificación y organización del plan del IRRSAE Piamonte

La planificación y realización del Plan Plurianual de Actualización sobre los Nuevos Programas de la Escuela Elemental (PPA-NPSE) ha puesto en marcha un mecanismo de interacciones, algunas institucionales, decisivamente amplio y complejo.

El «gobierno» de tal proceso se ha asegurado desde dos organismos colegiales formados a propósito por el Consejo Directivo del IRRSAE.

El primero es el Comité Científico-Técnico (CTS) para el PPA, formado por 8 inspectores técnicos que representan a los 6 Delegados regionales de Educación, por 4 miembros del Consejo Directivo del IRRSAE, entre ellos el mismo Presidente, por 8 docentes expertos en la escuela elemental escogidos entre aquellos que han sido «enviados» por el IRRSAE.

El Comité Científico-Técnico asume distintas funciones:

- traducir los objetivos generales del programa en proyectos de actuación;
- activar y coordinar los grupos de trabajo encargados de producir los programas de actualización y de los materiales correspondientes (grupos de ámbito);
- evaluar la realización de las actividades y sobre esta base, ofrecer asesoría científico-técnica.

El segundo organismo de gestión del PPA es el Comité de Coordinación, formado exclusivamente por docentes «enviados» por el IRRSAE, con funciones de:

- organización operativa del Plan;
- coordinación técnica y cultural de los grupos de ámbito;
- preparación y organización de las actividades de formación de los dinamizadores y de los directores de los cursos.

Como puede observarse en el esquema de la figura 1 que muestra la estructura de gestión del PPA, estos dos organismos son los instrumentos principales de los que se ha dotado el IRRSAE para establecer relaciones con el territorio, o sea con:

- los organismos de la Administración educativa (Delegados regionales de Educación por un lado y las escuelas por el otro);
- los otros agentes culturales (Universidad, editoriales, centros de producción de audiovisuales);
- organizaciones sindicales;
- asociaciones educativas profesionales.

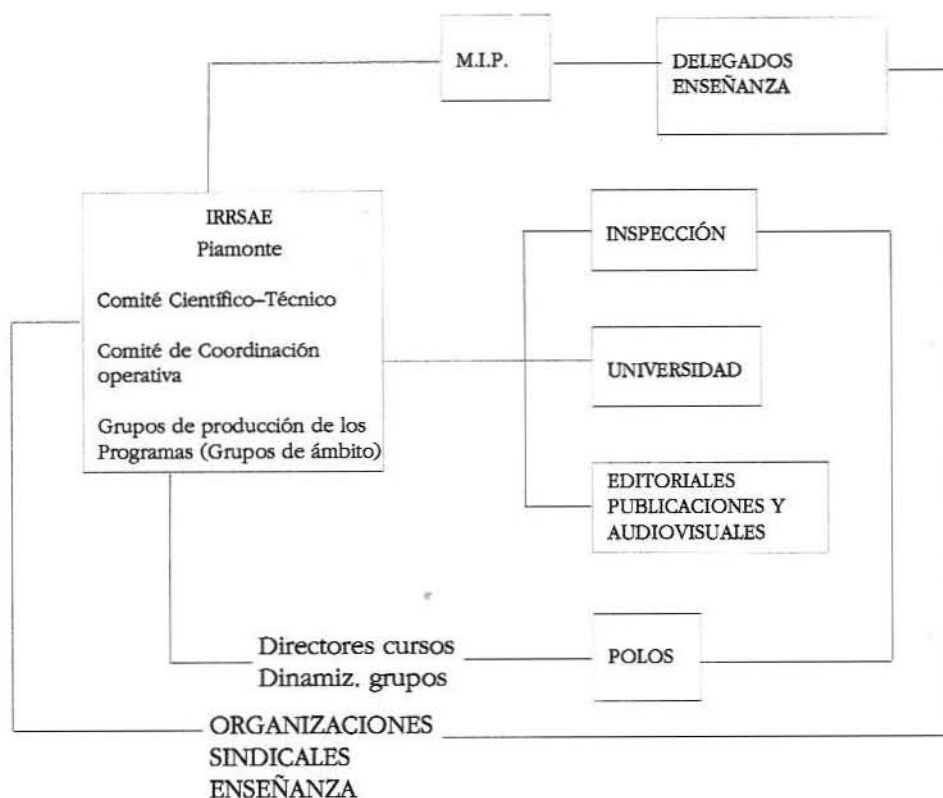


Figura 1. Estructura de gestión del PPA.

### La organización de los cursos de base

La gestión organizativa (tiempos, modos, duración, etc.) de los cursos de base se ha establecido mediante una estructura territorial llamada «polo», formada por 5/6 Círculos Didácticos limítrofes, por un total de 70 «polos» sobre el territorio regional.

La gestión cultural de los cursos de base se ha encargado a las competencias de los docentes de la escuela elemental, indicados por los Colegios Docentes de las diferentes escuelas de cada «polo». Las tareas de estos docentes (llamados «dinamizadores de grupo») son múltiples, pero uno ha preponderado sobre los otros: el de saber mediar didácticamente los materiales de trabajo propuestos por los grupos del ámbito del IRRSAE, con los colegas que asisten a los cursos de base.

Cada dinamizador de grupo ha podido acceder a una formación especial para el caso, dirigida por el IRRSAE que contempla:

- un curso sobre «dinámicas de grupo» dirigido por el Departamento de Psicología de la Universidad de Turín,



- un seminario de preparación para la utilización de materiales culturales, dirigido por los grupos de los ámbitos.

También ha sido fundamental la actividad de dirección de los cursos de base por parte de los Directores Didácticos responsables sobre todo de la individualización de las modalidades generales de las actividades de actualización, la coordinación de los dinamizadores y la gestión directa de los encuentros entre los grupos.

### **Los objetivos del PPA del IRRSAE de piamonte**

El objetivo principal del plan de actualización individualizada del proyecto del IRRSAE Piamonte se corresponde casi por completo a las directrices marcadas por la Circular Ministerial nº 132 del 15/5/86:

*Favorecer un conocimiento crítico de los objetivos y de los contenidos de cada uno de los programas de las áreas, a través de una valoración pedagógica de las principales innovaciones culturales y metodológicas introducidas, y la individualización correspondiente de pautas de programación educativa y didáctica coherentes con éstas.*

Partiendo de este objetivo tan general (que no incluía entre las tareas del PPA la de proporcionar una verdadera y adecuada recalificación profesional de los maestros el grupo de planificación y posteriormente el CTS dieron algunas indicaciones más precisas a los grupos de producción de cada uno de los programas de actualización con el fin de que a través de los materiales de trabajo y las modalidades de realización de los cursos se potenciasen al máximo tres perspectivas:

- el conocimiento/compreensión de las cualidades formativas de base de cada uno de los lenguajes de las áreas;
- el reconocimiento de un terreno experiencial en muchos casos ya consolidado sobre el plano didáctico, capaz de favorecer ese conocimiento y esa comprensión;
- la referencia constante a las condiciones profesionales, metodológicas e instrumentales de la planificación educativa y de la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Junto al objetivo principal se definieron algunos objetivos de «contexto» (inherentes a las modalidades particulares de gestión/aplicación del Plan de Actualización) que en seguida se consideraron relevantes también fuera del IRRSAE:

- el primero era el de querer garantizar, a través de una gestión «no delegada» de la implantación cultural del PPA, condiciones de calidad cultural y pedagógica de la propuesta lo más homogéneas posible respecto a todo el territorio regional;

- el segundo era el de querer favorecer el aumento de competencias formativas a través de la utilización y la potencialización, cada vez mayor y más extensa de los recursos presentes en el territorio regional y en cada una de las escuelas;
- el tercero el de orientar a los docentes hacia la profundización únicamente de algunos ámbitos curriculares y didácticos, excluyendo el considerarlos a todos, para favorecer en el interior de cada realidad escolar la presencia de competencias culturales y didácticas diferenciadas; también en la expectativa de la superación del «maestro único sabelotodo». Este objetivo de contexto diferencia el PPA piamontés respecto a una rígida interpretación de la Circular Ministerial;
- el cuarto, era el de utilizar la oportunidad del PPA para dotar a cada una de las Direcciones Didácticas y a los docentes de materiales multimedia, de libros y de recursos audiovisuales, también con la perspectiva del aumento de una cultura pedagógica más preocupada por los problemas de las tecnologías educativas.

En efecto, cuando el Plan se haya terminado en 1991, cada Dirección Didáctica se quedará en posesión de 45 vídeos de actualización y de algunos recursos audiovisuales (televisores, cámaras de vídeo, pizarras luminosas, etc.) para lo que la Región del Piemonte ha asignado fondos especiales a todas las escuelas; mientras que cada docente se quedará en posesión de una «biblioteca» de 14 volúmenes sobre las diversas áreas disciplinares de los Programas y sobre los principales problemas «transversales».

Al finalizar el Plan una comisión mixta especial IRRSAE/ Universidad elaborará un completo informe de evaluación de todo lo acontecido, y valorará la consecución efectiva de los objetivos que se habían propuesto.

### **Los contenidos de los nueve cursos de base**

1. El «Curso Introductorio» ofrece conocimientos sobre las características culturales y psicopedagógicas de los diversos ámbitos de las áreas. El curso propone una «lectura» interdisciplinar de los distintos programas con especial atención a los objetivos propios de la fase de iniciación de cada alfabeto curricular.
2. El curso de «Lengua Italiana» incluye un análisis de las principales funciones pedagógicas de la lengua, refiriéndose a problemas metodológicos relacionados con el desarrollo, comprensión y producción de la lengua escrita y oral.
3. El curso de «Matemáticas» pone las bases para una nueva racionalización de los contenidos y de los métodos propuestos por nuevos programas sea en lo que se refiere al ámbito tradicional de la aritmética como al de la geometría, sea referente a los nuevos «terrenos» de la lógica, de la informática, de la probabilidad y la estadística.

4. El curso de «Ciencias» propone unidades de actualización sobre la investigación y sobre la actividad tecnológica en el ámbito de la física, de la química, de la biología, de la astronomía y de la ecología.
5. El curso de «Historia, Geografía, Estudios Sociales» ofrece instrumentos conceptuales y metodológicos para un análisis riguroso de algunos contenidos generales (ambiente, territorio geográfico, cuadros de civilizaciones, grupos sociales e instituciones) que han de ser enseñados a través de la investigación.
- 6,7,8. Los cursos de «Educación para la imagen», «Educación para el sonido y la música», «Educación de la motricidad» proponen una lectura crítica de los significados culturales y sociales de cada lenguaje a través de algunas unidades de actualización comunes, y un análisis diferenciado de la importancia pedagógica de cada lenguaje para el desarrollo de la personalidad del niño y para el incremento de las capacidades expresivas, creativas y comunicativas.
9. El curso sobre «Problemas de la organización escolar y nuevas disposiciones de la escuela elemental» propone experiencias sobre algunos de los problemas principales de organización y gestión de la escuela primaria: la planificación educativa, la construcción de currículos integrados para los alumnos, el trabajo de grupo de los docentes, la gestión de los procesos de integración escolar.

### **El modelo de los cursos de base**

El curso de base del PPA del IRRSAE Piemonte tiene una duración de 40 horas anuales, articulada en dos partes distintas:

- para 25 (ó 30) de estas horas se ha previsto el desarrollo de las distintas Unidades de Actualización (U.D.A.) mediante los materiales multimedia proporcionados por el IRRSAE;
- para el resto 15 (o 20 horas), cada curso organiza independientemente sus propias actividades, utilizando experiencias y aportaciones científicas puestas a disposición de los mismos cursillistas, o también de expertos externos, directamente invitados por la dirección del curso.

Cada U.d.A. (por 25–30 horas) vienen gestionadas por los dinamizadores de los grupos que pueden utilizar los distintos materiales puestos a disposición por el IRRSAE, entre todos los vídeos de presentación de las distintas temáticas.

Como hemos visto en los apartados anteriores, cada programa se ha subdividido en 5 U.d.A. (sólo el curso introductorio y el de matemáticas tienen 6 U.d.A.), por lo que a cada Unidad se le deberían dedicar 5/6 horas. No hay ningún impedimento para que en cada curso se utilice otra articulación de los tiempos y de las U.d.A.

Lo que realmente cuenta es que las actividades de desarrollo de las distintas U.d.A. se realicen en el ámbito de grupos de trabajo de 20/25 docentes con la

ayuda de un dinamizador de grupo que ya conoce los materiales y las temáticas que éstos presentan.

### **La gestión de las unidades de actualización**

Lo que ahora se plantea es una hipótesis de desarrollo del trabajo de cada uno de los grupos en función a cómo se ha ido determinando a través de la evaluación de varias experiencias que han madurado en el transcurso de estos tres años de actuación del PPA. En la gran mayoría de los casos estas 25/30 horas se dan principalmente de forma intensiva en los primeros quince días de septiembre.

Una primera fase de trabajo consiste en actividades de sondeo de los pre-conocimientos (en todo caso de los estereotipos) relativos a la temática que se presentará y discutirá en cada U.d.A.. En esta fase se usa por parte de los cursillistas un cuestionario que forma parte del material proporcionado y éste sirve, mediante preguntas oportunas, para llamar la atención a cada individuo sobre lo que conoce o se supone que conoce sobre los temas a tratar. El dinamizador del grupo puede, al mismo tiempo, solicitar una primera reflexión colectiva sobre las probables diferencias de opinión o sobre los diferentes matices que cada uno puede dar a los problemas y temáticas enunciados.

En esta fase, a cada una de las U.d.A. no se le debería dedicar demasiado tiempo (máximo una hora) pues su función es sobre todo la de introducir (y no profundizar o sintetizar) los distintos temas alrededor de los cuales girará la Unidad de Actualización correspondiente.

En la segunda fase del trabajo (2 horas o 2 1/2 horas) el grupo analiza los capítulos (4 ó 5 en general) en los que se basa el vídeo-programa. El dinamizador de grupo facilita esos análisis presentando, los argumentos y favoreciendo una actividad de comprensión de los problemas y de los conceptos evidenciados en el vídeo-programa. Para que el trabajo de «lectura y comprensión» sea más completo, los vídeo-programas de «Ciencias» e «Historia, Geografía y Estudios Sociales» (o sea los programas de la fase 1989) vienen acompañados de un «texto de síntesis» con los contenidos de cada uno de los capítulos.

En este texto se hace referencia también a los apartados del «libro» y del «dossier» que tratan distintos problemas. El grupo de trabajo puede consultar materiales complementarios (referencias conceptuales, precisiones metodológicas, relaciones o pautas didácticas) para clarificar o profundizar en las cuestiones que más les interesen.

En la tercera fase del trabajo (sobre cada U.d.A) se dedica una reunión especial del grupo de 2/3 horas. En esta fase el grupo puede replantear, a través de ejercicios guiados, una mayor profundización de aquellos temas o problemas metodológicos sobre los que había manifestado mayor interés en la fase anterior, o también puede iniciar una actividad de planificación didáctica relacionada con las propuestas de las distintas Unidades de Actualización.

Es en esta fase en la que los diversos grupos en los que se ha subdividido el curso plantean temas y problemas sobre los que sería oportuna una actividad de

profundización o de clarificación más general, sugiriendo a la Dirección del curso posibles iniciativas para la fase autogestionada, y esbozando pautas de profundización y de estudio (también personal) con la utilización del «libro» y del «dossier».

### **La gestión de la parte organizada autónomamente**

La gestión de las 10/15 horas para completar el curso se dejan, obviamente a la decisión totalmente autónoma de cada curso.

Las horas autogestionadas se realizan normalmente durante la primera parte del curso académico.

Algunas horas se utilizan para la inauguración del curso, para coordinar las principales líneas de desarrollo de las actividades, el calendario, los locales y las posibles alternativas de tipo metodológico.

Las horas restantes normalmente se utilizan al acabar la fase de desarrollo de todas las U.d.A.. Sólo a veces al finalizarlas.

Los contenidos son fundamentalmente de dos tipos:

- actividades de planificación didáctica también para grupos de docentes de la misma escuela o para clases paralelas- con el objetivo de precisar algunas pautas del posible trabajo con los alumnos;
- actividades de profundización colectiva de algunos temas de especial interés o de problemáticas que hayan originado cierta perplejidad entre los cursillistas.

En muchos casos la Dirección del curso reclama y organiza la intervención de «expertos», solicitando al IRRSAE la disponibilidad de los que han participado en la elaboración y producción de materiales multimedia.

### **Valoraciones y evaluación**

Excepto en un caso —el del programa de lengua italiana—, no se han previsto modelos de evaluación de los logros conseguidos.

Todos los programas tienen en cambio cuestionarios de valoración del proceso de la actualización por parte de los cursillistas, los dinamizadores y los directores del curso.

Sobre esta cuestión se ocupa una comisión específica formada por expertos (mayoritariamente universitarios externos al IRRSAE) que —sobre la base de unos puntos comunes entre el IRRSAE y la Universidad— deberán elaborar un informe de investigación y evaluación del proceso de Actualización y realización del PPA piamontés.

Otros instrumentos se han elaborado por parte del Ministerio de la Instrucción Pública con la colaboración de los inspectores técnicos, encargados de sintetizar

anualmente en una lista los datos significativos de los cuestionarios distribuidos a los claustros de profesores y a las Direcciones Didácticas.

De gran eficacia, en términos de evaluación han sido las cartas y las propuestas que han llegado al IRRSAE de los distintos cursos de base o de los claustros de profesores, ya que han sugerido al CTS y al Comité de Coordinación nuevas y más adecuadas soluciones en la elaboración de los materiales, en la gestión de las actividades de formación y en la definición de las líneas de gestión y organización los cursos.

### **Los datos numéricos del PPA del IRRSAE Piamonte**

A veces los números sirven más que muchas explicaciones para conocer y valorar la naturaleza de los procesos complejos con los que se ponen en marcha en un plan como el que estamos analizando.

Las tablas que siguen y el breve comentario que les acompaña espero que sean suficientes para documentar eficazmente la dimensión cuantitativa del objeto y la pluralidad de los sujetos institucionales y otros, implicados e interactuantes en éste.

Me parece además que a través de las cifras del PPA emergerán con bastante claridad las alternativas, muchas veces originales, desarrolladas en Piamonte que se han llevado a cabo para conjugar las exigencias de una planificación de perfeccionamiento lo más unitaria y orgánicamente posible, al menos en el plano cultural y pedagógico, con el pluralismo y la diferenciación de las experiencias y de las competencias educativas presentes en el territorio regional.

Los datos documentan las actividades desarrolladas en los años 1987, 1988, 1989; en cualquier caso se detallan también informaciones numéricas relativas a los años 1990, 1991 en términos de previsión, que obviamente tendrán que evaluarse en una fase posterior.

Las informaciones recogidas se refieren en particular a:

- número de los cursos y cursillistas y de las horas de actualización anuales (tablas 1,2,3);
- número de las horas de formación de los dinamizadores y de los directores de los cursos (tabla 4);
- calidad y cantidad de las competencias y de los recursos utilizados para la preparación de materiales (tabla 5,5bis).

### **Los cursos de base**

La tabla 1 nos muestra los datos relativos al sector escuela elemental e la Región Piamonte (subdivididos en las provincias de Alessandria, Asti, Cuneo, Novara, Urcelli, Turín), que se han mantenido constantes durante los cinco años del PPA.



**Tabla 1. Datos generales respecto a la enseñanza elemental en Piamonte (1987/88)**

	AL	AT	CN	NO	VC	TO	Total
Delegados Enseñanza	1	1	1	1	1	1	6
Inspectores técnicos	3	1	2	3	2	8	19
Círculos Didácticos	37	19	54	40	30	172	352
Maestros Ens. Elemental	2019	939	2783	2078	1735	11317	20916
Distritos escolares	7	8	10	7	6	44	76
Polos	6	4	10	8	6	35	70

En la tabla 2 se indican el número y el tipo de cursos iniciados en la región durante esos años. Los cursos referidos a las tres «educaciones» (10) y el curso sobre la organización del trabajo con las nuevas disposiciones de la escuela elemental (1991) están aún por realizar, y por lo tanto tendrán una representación numérica distinta a la que se ha previsto.

**Tabla 2. Número y tipo de cursos de Actualización/PPA para maestros de enseñanza elemental realizados y por realizar en el quinquenio 1987/1991.**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Total
1987	343									343
1988		144	147							291
1989			1	146	153					300
1990						100	100	100		300
1991									352	352

- 1 = Introductorio/Multidisciplinar
- 2 = Matemáticas
- 3 = Lengua Italiana
- 4 = Ciencias
- 5 = Historia, Geografía y Estudios Sociales
- 6 = Educación de la imagen
- 7 = Educación del sonido y la música
- 8 = Educación motriz
- 9 = Nuevas Disposiciones y organización del trabajo en la enseñanza elemental

El número de cursos previstos para 1991 sobre las nuevas disposiciones coincide con el número de Direcciones Didácticas (352) puesto que se presupone que esos tipos de programas se han de desarrollar en cada Circulo Didáctico y no según el modelo habitual de intercículo.

La tabla 3 relaciona los datos del curso para cada provincia, con el número de cursillistas apuntados (excluyendo por lo tanto a dinamizadores y directores) y la media de asistencia al curso.

**Tabla 3. Número de cursos y cursillistas asistentes (excepto los dinamizadores y expertos), por provincia, años 1987/88/89**

	1987		1988		1989	
	Cursos	Asist. (+)	Cursos	Asist. (+)	Cursos	Asist. (+)
AL	30	1980 (66)	24	1990 (81,2)	26	1953 (75,11)
AT	19	960 (50,5)	16	930 (58,2)	16	952 (58)
CN	49	2674 (54,5)	41	2623 (63,9)	40	2573 (64,3)
NO	41	2100 (52,1)	34	2075 (60,5)	38	2050 (54,1)
VC	30	1640 (54,3)	26	1620 (61,9)	26	1575 (60,5)
TO	174	10600 (61,2)	150	10400 (70,2)	154	10200 (67,1)
Total	343		291		300	

(+) Entre paréntesis la media de asistencia por curso.

Debido a la especial estructura anual de los programas, al finalizar el quinquenio cada maestro habrá realizado 5 tipos distintos de curso con un total que comprende aproximadamente 200 horas de perfeccionamiento.

Dinamizadores y directores habrán añadido a estas horas también las horas de formación previstas especialmente para ellos (ver tabla 4).

**Tabla 4. Número de dinamizadores de grupo de los cursos, por provincia, años 1987/88/89**

	1987	1988	1989
AL	83	80	77
AT	49	48	48
CN	131	124	111
NO	102	98	91
VC	80	78	78
TO	463	447	467
Total	908	875	872

### *Las competencias y los recursos*

La tabla 4 muestra el número de dinamizadores de los grupos de cada provincia y la media de cursillistas por cada dinamizador en los cursos 87-88-89. Los dinamizadores de los grupos han trabajado en colaboración con los directores de curso, como verdaderos «animadores» de las actividades de actualización, asumiendo muchas veces las tareas de verdaderos «expertos» en las materias. Lo que se les exigía era que estableciesen una «mediación» operativa entre los materiales culturales y didácticos proporcionados por el IRRSAE y los cursillistas, favoreciendo la decodificación y la comprensión en términos de hipótesis de planificación educativa.

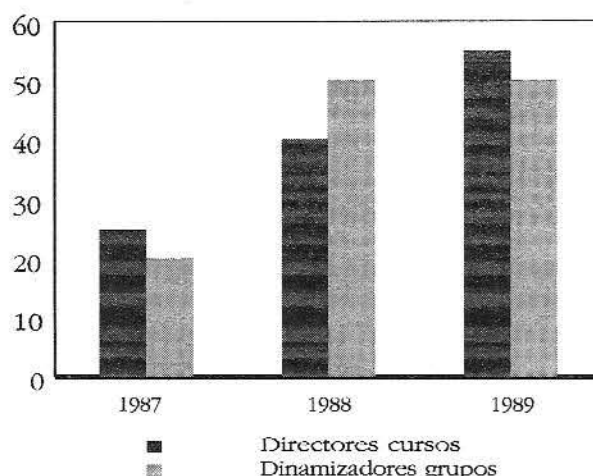
Los dinamizadores de los grupos, como hemos dicho, fueron asignados por parte del Claustro de profesores y por las Direcciones Didácticas y, en todo caso (25/30%), provenían del equipo de años anteriores.

La tabla 5 y la tabla 5 bis, muestran el número de horas de «formación» realizadas por dinamizadores y directores y su distinta caracterización funcional.

**Tabla 5. Número y tipo de horas de formación para cada dinamizador y Director de los cursos. Años 1987/88/89**

Materias:	1987	1988	1989
Dinámicas de grupo para dinamizadores	/	24	24
Dinámicas de grupo para directores de cursos	/	8	24
Reuniones de programación del trabajo (para DD)	6	6	6
Seminarios de preparación para la utilización de los materiales de las áreas (para DD y dinamizadores juntos)	21	28	28
	27	66	82

**Tabla 5 bis. Horas de formación anuales para Directores y dinamizadores de grupos**

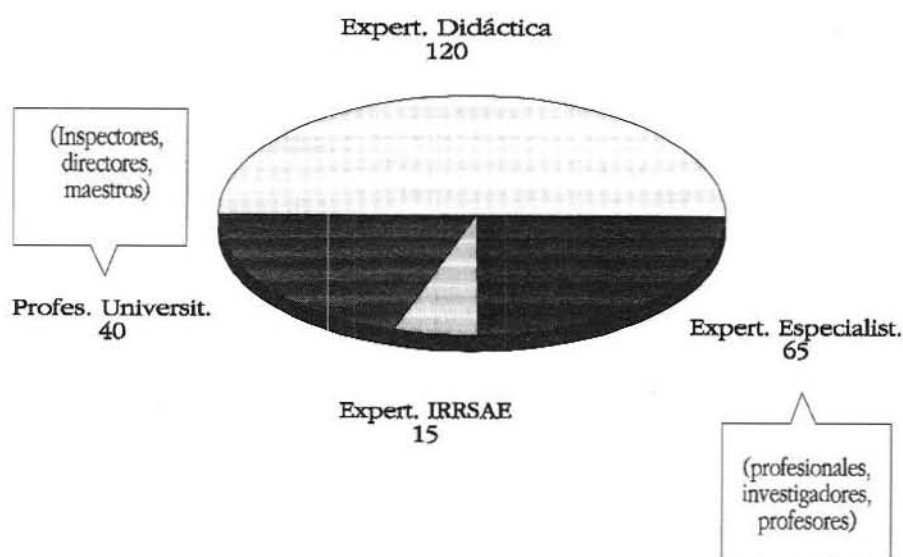


Las variaciones cuantitativas y cualitativas de los datos a través de los años hacen patentes las modificaciones (o «mejoras» desarrolladas en este proceso de «formación especializada», en gran parte gracias a las observaciones críticas y a las valoraciones, que paulatinamente el CTS ha recogido y hecho suyas.

En efecto el IRRSAE Piemonte valora como muy importante este proceso de identificación y formación de competencias de dinamización de procesos de actualización y planificación educativas difundidas en el territorio regional cara a la «tercera fase» del PPA que tendría que realizarse posteriormente en 1991 en modalidades de actividades de seminarios de planificación, producción y evaluación didáctica de las alternativas propuestas en la fase actual, en cada realidad escolar.

El gráfico 1 ofrece alguna información respecto a la cantidad y calidad de los recursos y de las competencias que el IRRSAE moviliza para realizar los programas multimedia ofrecidos a las escuelas y a los docentes de la región como «materiales/expertos» para la realización de los cursos de actualización.

**Gráfico 1. Competencias utilizadas para la preparación de los nuevos programas de Actualización PPA/IRRSAE Piamonte**



**(incluye las actividades de formación de los dinamizadores)**

Para cada programa de actualización (ámbito) el IRRSAE ha coordinado el trabajo de un grupo de expertos que tenían tres funciones:

- la primera la de planificar y elaborar los materiales multimedia (libros, dossiers, videoprogramas, manuales para los dinamizadores, etc.) para su uso en los cursos;
- la segunda la de contribuir a la preparación metodológica y curricular de los dinamizadores y de los directores de los cursos;
- la tercera la de estar disponibles, a petición de cada curso, para realizar intervenciones directas sobre precisión y desarrollo de las problemáticas de los programas.

El cuadro de las competencias utilizadas es amplio y estructurado, sobre todo como prueba del esfuerzo realizado para solicitar a la Universidad y a otras fuentes (asociaciones profesionales, centros de investigación y formación, expertos reconocidos, etc.) su participación en los procesos de actualización de los docentes de la escuela elemental.

La creación de grupos de ámbito para cada programa, sean de las áreas o transversales, representa el único intento global hecho en Italia de utilizar la oportunidad del PPA para realizar no sólo una iniciativa de organización de los procesos de actualización, sino también para la elaboración y producción de conocimiento a través del estudio y la investigación en grupo, coordinada y dirigida por un IRRSAE.

No se ha creado ningún servicio «de formación» por parte de los expertos que no fuese el mismo trabajo en grupo. De todas maneras cada programa ha requerido una media de 40 reuniones realizadas a lo largo de un año y medio aproximadamente, para estudiar, elaborar, escribir y debatir todo lo necesario para la producción de los materiales escritos y audiovisuales.

En el gráfico 2 no se incluyen los datos que se refieren a las aportaciones técnicas y culturales de dirección, producción ejecutiva y escenificación a la hora de filmar los vídeos.

La tabla 6 muestra en particular la participación de las escuelas elementales de la región para la preparación de los materiales de actualización, recogiendo para cada provincia el número de docentes que han enviado informes de experiencias, puesto a disposición materiales didácticos y que han aceptado aparecer con sus alumnos en los vídeos para documentar las experiencias didácticas que se habían efectuado.

**Gráfico2. Distribución de la opinión sobre el «vídeo» por actividades**





**Tabla 6. Número de centros escolares de enseñanza elemental implicados para cada provincia en las tareas de preparación de los materiales multimedia utilizados del PPA/IRRSAE Piamonte**

	1	2	3	4	5	Total
AL	5	/	2	2	/	9
AT	5	1	2	1	2	11
CN	4	1	3	1	1	10
NO	5	2	1	1	2	11
VC	4	1	1	1	2	9
TO	29	8	6	6	11	60

N.B. En la tabla se excluyen los datos de los programas de las tres «Educaciones» y el programa «Nuevas Disposiciones» actualmente en fase de elaboración

- 1 = Curso Introductorio
- 2 = Matemáticas
- 3 = Lengua Italiana
- 4 = Ciencias
- 5 = Historia, Geografía y Estudios Sociales

#### *Financiación y costes*

La financiación media anual del Ministerio de la Instrucción Pública para el PPA del IRRSAE Piamonte ha sido para los primeros dos años de casi 2.500 millones de liras al año; en 1989 la financiación se redujo en un 30% obligando al IRRSAE a costear sólo 25 de las 40 horas previstas para los casi 300 cursos de base. Las 15 horas restantes se realizarán en 1990 si el Ministerio envía la cantidad necesaria.

Para calcular los costes del PPA nos podemos basar en las cantidades de 1988 distribuidas bajo los siguientes conceptos:

- coste de los dos programas multimedia de Lengua Italiana y de Matemáticas (producción de libros, de los dossiers, de los videocassettes, de los manuales para los dinamizadores, de los cuestionarios y de los cuadernillos para las dinámicas de grupo) y su duplicación: 900 millones de liras;
- coste de las actividades de formación para dinamizadores y directores de los cursos (seminarios sobre las dinámicas de grupo, reuniones, seminarios de especialización): 300 millones de liras;
- coste de 291 cursos de base (40 horas de clases y dinamización, dirección de cursos, gastos de viaje, etc.): 1.120 millones de liras;
- Total: 2.320 millones de liras.

Sobre la base de las cifras de las que disponemos podemos extrapolar (al menos para el año 1988) el coste medio para las 40 horas de actualización de cada enseñante de Piamonte que ha asistido a los cursos de base. Esta cifra sube a 118 mil liras: dentro de este se incluyen los 4 libros entregados a cada maestro y las dos series de vídeos entregadas a las Direcciones Didácticas.

## APÉNDICES

### 1. Un ejemplo de evaluación de los cursos de base

Al finalizar el curso introductorio en 1987, todos los maestros piamonteses (aprox. 21.000) respondieron a un cuestionario de evaluación. El cuadro general de las respuestas muestra una valoración positiva ya sea del esfuerzo realizado por el IRRSAE de elaboración y producción como también de las modalidades de organización de los cursos.

Tomamos como muestra la provincia de Cuneo, cuyos valores se encuentran dentro de la media regional, y analizamos las valoraciones de los maestros en relación a los materiales utilizados durante el cursillo.

### 2. La evaluación de los cursos por los dinamizadores sobre las dinámicas de grupo

El Departamento de Psicología de la Universidad de Turín, al fin de los seminarios sobre las dinámicas de grupo desarrollados en 1988, realizó un análisis de los cuestionarios que rellenaron los participantes de los seminarios. Aquí tenéis una síntesis.

#### EL CURSO

Los objetivos del curso de formación del Departamento de Psicología se han centrado principalmente en el desarrollo de:

- sensibilidad para detectar los procesos de grupo, las dinámicas de relación y los procesos de interacción dentro del grupo de trabajo una vez se ha conseguido el aprendizaje;
- capacidad de comunicar eficazmente y de intercambiar informaciones;
- capacidad de dirigir reuniones, favorecer la colaboración y promover intercambios;
- sensibilidad para detectar procesos relacionados con el cambio.

Los *contenidos* didácticos tratados en relación con dichos objetivos se centraron en los siguientes:

- definiciones y tipos de grupos
- el grupo de trabajo
- procesos ligados a la tarea
- procesos ligados a la relación
- la dinámica de los roles dentro del grupo

- leadership, dirección y coordinación de un grupo de trabajo
- comunicación y gestión de las informaciones
- análisis y solución de problemas de grupo
- la dirección de las reuniones
- los climas y culturas de grupo
- las resistencias a los cambios

En relación al tipo de contenidos propuestos, la *metodología* didáctica utilizada ha previsto, para cada uno de los temas tratados, por un lado:

- momentos *teóricos* en los que los profesores, de forma «tradicional», presentan las materias y explican los aspectos más importantes y congruentes con las necesidades de los 76 sujetos; y por el otro lado:
- momentos de *práctica* en términos de «role-play» y simulaciones de grupo seguidas de discusiones que, al exigir mayor «actividad» y participación, permiten a los sujetos experimentar directamente «en vivo» el desarrollo de distintos problemas relacionados con las dinámicas de grupo.

#### EL CUESTIONARIO UTILIZADO

El instrumento de evaluación de los resultados que se ha utilizado en esta breve investigación es un cuestionario formado por 14 ítems o preguntas que se refieren a otros tantos temas o aspectos pertinentes al curso de formación y para cada una de ellas los sujetos deben contestar de forma «cuantitativa», basándose en una escala de 1 (mínima puntuación) a 6 (máxima puntuación).

La garantía del anonimato del cuestionario ha permitido obtener un juicio sincero sobre los diferentes aspectos tratados, que hacen referencia a las siguientes «macro-áreas»:

- EL CURSO (su organización y su previsible utilidad)
- EL PARTICIPANTE (la satisfacción, la coherencia con las expectativas, el interés suscitado, el cansancio)
- EL DOCENTE (en general y respecto a la claridad y calidad de lo tratado)
- LOS CONTENIDOS (su novedad y aplicabilidad)
- LOS CURSILLISTAS (su participación y el intercambio de experiencias)
- LOS MÉTODOS (la funcionalidad de las reuniones de trabajo en grupo)

La brevedad de este instrumento no debe inducir a juicios de escasa eficacia, o más en general de escasa relevancia respecto a los objetivos de la investigación; todo lo contrario, se trata de un instrumento estandarizado hace tiempo, a través de una cuidadosa aplicación en diversos ámbitos formativos para adultos, cuya estructura ha parecido muy adecuada a los objetivos de aprendizaje por los Coordinadores de los grupos.

## LOS RESULTADOS GLOBALES

La figura 1 muestra sintéticamente los resultados obtenidos a través de las respuestas de todos los sujetos, en términos de valores medios (recordamos que la escala va de 1 = mínimo a 6 = máximo).

Como puede observarse, *todos los aspectos* propuestos en este cuestionario han sido *valorados de forma positiva* (o sea por encima de la media 3,50) y esto se refleja especialmente para:















- la docencia (5,70)
- el nivel de participación cursillistas (5,43)
- la claridad de los temas (5,38)
- la funcionalidad de los ejercicios (5,36)
- la satisfacción personal (5,35)
- el interés para profundizar en el estudio (5,27)
- la previsible utilidad (4,95)
- coherencia con las expectativas (4,87)
- exhaustividad de lo tratado (4,87)
- organización del curso (4,84)

Alguna «incertidumbre» de juicio se refleja en el aspecto de

- cansancio (4,18)

cuyo resultado permite mostrar la necesidad de una implicación en el ámbito formativo, sobre todo cuando se les exige a los sujetos una participación «activa».

**Valores medios (escala de 1 = mínimo a 6 = máximo)**

TODOS	mínim.				máxim.	
	1	2	3	4	5	6
•Satisfacción personal					5,35	
•Coherencia con expectativas					4,87	
•Docencia					5,70	
•Claridad temas					5,38	
•Exhaustividad de lo tratado					4,87	
•Novedad					4,69	
•Previsible Utilidad					4,95	
•Aplicabilidad conoc. adquir.					4,71	
•Nivel Participación					5,43	
•Intercambio experiencias					4,68	
•Funcionalidad					5,36	
•Interés profund.estud.indiv.					5,27	
•Cansancio					4,18	
•Organización curso					4,84	

## UN ANÁLISIS EN PROFUNDIDAD DE LOS RESULTADOS

Los resultados obtenidos se han pasado por el test de Análisis factorial<sup>1</sup> para evidenciar, más allá de los datos obtenidos, la estructura de las respuestas subyacente a las distintas preguntas, y la relación entre las preguntas presentes en el juicio de los sujetos.

De este análisis estadístico han surgido 4 factores que pasamos a describirlos:

1. Modalidad de «componentes principales» y rotación Varimax.



Factor 1: UTILIDAD Y SATISFACCIÓN DE LOS CONTENIDOS

Formado por los ítems:

- |   |          |
|---|----------|
| — previsible utilidad                           | (.81855) |
| — aplicabilidad de los conocimientos aprendidos | (.77353) |
| — interés en profundizar el estudio indiv.      | (.68417) |
| — satisfacción personal                         | (.59250) |
| — coherencia con las expectativas               | (.47185) |

y representativo de la estructura principal del juicio, que centra los contenidos tratados, su utilidad y el grado de satisfacción que logra crear en los participantes.

Factor 2: ASPECTOS POSITIVOS INTERCAMBIO ENTRE CURSILLISTAS

Formado por los ítems:

- |   |          |
|---|----------|
| — nivel de participación de los cursillista | (.68087) |
| — intercambio de experiencias               | (.66004) |
| — novedad                                   | (.63613) |
| — funcionalidad de los trabajos de grupo    | (.54024) |

evidencia la importancia de positivas y provechosas relaciones interpersonales entre los participantes, en los diversos momentos del curso.

Factor 3: ASPECTOS POSITIVOS DOCENCIA

Formado por los ítems:

- |                               |          |
|-------------------------------|----------|
| — claridad de los temas       | (.83389) |
| — exhaustividad de lo tratado | (.76989) |
| — docencia                    | (.66607) |

resume eficazmente el grupo de preguntas que se refieren a la docencia, en sus aspectos de claridad y exhaustividad de lo tratado.

Factor 4: CANSANCIO

Formado por los ítems:

- |                                   |           |
|-----------------------------------|-----------|
| — cansancio                       | (.92839)  |
| — coherencia con las expectativas | (-.25236) |

hace referencia al nivel de implicación con el que se juzga la formación, que no siempre está en relación directa con las expectativas que se tenían.

### Distribución de la opinión sobre el «vídeo» por actividades

	Materias Transv.	Lengua Italiana	Matemáticas	Ciencias	Historia Geogr. Est.Soci
Negativo	4 %	4,1%	5,5%	1,2%	6,4%
Bastante Negativo	17,4%	25,4%	23,8%	7,8%	25,5%
Bastante Positivo	62,19%	57,2%	55,1%	60%	53,7%
Totalmente Positivo	15,5%	11,8%	15,1%	38,2%	13,1%
No contesta	1%	1,4%	1%	0,8%	1,3%

	Materias Transv.	Lengua Italiana	Matemáticas	Ciencias	Historia Geogr. Est.Soci
Negativo	2%	2,7%	3,4%	1,5%	3,5%
Bastante Negativo	19,6%	20%	20,7%	10,9%	23,8%
Bastante Positivo	64,3%	64,7%	60,4%	63,3%	60,9%
Totalmente Positivo	13,3%	11,1%	14%	23,3%	10,1%
No contesta	1,7%	1,5%	1,5%	1%	1,7%

### Distribución de la opinión de la parte operativa del libro (indicaciones didácticas)

	Materias Transv.	Lengua Italiana	Matemáticas	Ciencias	Historia Geogr. Est.Soci
Negativo	3,3%	2,4%	3,9%	1%	4%
Bastante Negativo	25,1%	23,7%	21,8%	12,5%	25,6%
Bastante Positivo	59,8%	61,9%	58%	60,8%	59,2%
Totalmente Positivo	9,8%	10,5%	14,9%	24,7%	9,5%
No contesta	2%	1,5%	1,4%	1%	1,7%

**Distribución de la valoración a los dinamizadores de grupo en cada disciplina**

	Materias Transv.	Lengua Italiana	Matemáticas	Ciencias	Historia Geogr. Est.Soci
Negativo	3,6%	3,1%	2,4%	3,3%	2,8%
Bastante Negativo	15,4%	10,9%	10,9%	12,7%	12,9%
Bastante Positivo	47,3%	44,9%	44,9%	45,4%	47%
Totalmente Positivo	30,2%	37,3%	37,8%	34,6%	33,4%
No contesta	3,5%	3,8%	4,9%	3,9%	3,9%

**Patrocinado por:**

Departament d'Ensenyament de la  
Generalitat de Catalunya.

CIRIT.

Divisió de Ciències de l'Educació.

DGICYT del Ministerio de Educación y  
Ciència.

Caixa de Catalunya.



COLECCION SEMINARIOS N° 24